

Data de publicação: 20 de agosto de 2020



**SL** EDUCACIONAL

**ARTIGOS DE  
PROFESSORES**

**AGOSTO 2020 V.19 N.8**



SL EDITORA

# Revista SL Educacional

---

**N° 8**

Agosto 2020

**Publicação**

Mensal (agosto)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho

03378-060

São Paulo – SP – Brasil

[www.sleditora.com](http://www.sleditora.com)

**Editor Chefe**

Luiz Cesar Limonge

**Projeto Gráfico e capa**

Lucas Sanches Limonge

**Diagramação e Revisão**

Rafael Sanches Limonge

---

Revista SL Educacional – Vol. 19, n. 8 (2020) - São

Paulo: SL Editora, 2020 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/08/2020

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

# SUMÁRIO

<b>INCLUSÃO E A DIVERSIDADE</b>	
Adriana da Silva Ferreira Gonçalves.....	05
<b>A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
Alessandra Dagmar Costa Silva.....	27
<b>A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES</b>	
Aline Alves de Souza Amalio.....	47
<b>TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO</b>	
Ana Cristina Romangnoli.....	72
<b>PORQUE EXISTE FALTA DE INTERESSE DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS FILOSÓFICAS</b>	
Ana Paula de Souza.....	110
<b>GÊNEROS TEXTUAIS E INTERDISCIPLINARIDADE</b>	
Ana Paula Siqueira Oyakawa.....	138
<b>TRABALHANDO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA</b>	
Andreia Ferreira Calor.....	173
<b>ESCOLA E FAMÍLIA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b>	
Andresa Nogueira Cícero Rocha.....	191
<b>O ENSINO DE ARTES NO BRASIL</b>	
Areta Alem Santinho.....	206
<b>OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO E ACOMPANHAMENTO ATIVO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO</b>	
Ariana Rafaela de Sousa.....	222
<b>UMA PESQUISA DE CAMPO: GÊNERO NA ESCOLA</b>	
Camila Santo Lisboa.....	241
<b>ÍNDIOS E NEGROS NO BRASIL: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO</b>	
Celeste Maria Veiga de Paiva.....	264
<b>A HISTÓRIA DA MÚSICA</b>	
Cristiane Alencar Maciel.....	301
<b>A MÚSICA E A CRIAÇÃO</b>	
Cristina Camarotti dos Santos.....	320
<b>O OLHAR DOCENTE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Daniela Cristina Afonso.....	334
<b>O OLHAR DO PROFESSOR PARA O DESENHO INFANTIL</b>	
Daniela Passos Pinto.....	358
<b>BULLYING NA ESCOLA</b>	
Daniela Pinto Escudero Sabino.....	373
<b>PROBLEMAS SOCIAIS QUE DESENCADEIAM O TRABALHO INFANTIL</b>	
Eliana Fioratti Felipe.....	397
<b>REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO</b>	
Eliane de Sousa Silva.....	422
<b>IMPASSES E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	
Eloiza Schlemmer Rodrigues.....	446
<b>OS ASPECTOS LÚDICOS E PEDAGÓGICOS NA RELAÇÃO BRINCAR E APRENDER EM SALA DE AULA</b>	
Emídio Rodrigues da Silva.....	461
<b>AS PRÁTICAS SOCIAIS DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA</b>	
Fábio da Costa Marinho.....	491
<b>ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DA INTERFACE NO ENSINO DE MATEMÁTICA</b>	
Inês Aparecida dos Santos Alves.....	521
<b>BREVE HISTÓRIA DA ARTE</b>	
Ivonete da Silva.....	553
<b>A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E CARACTERÍSTICAS</b>	
Izabel Cristina Sobrinho Lima.....	563
<b>INFORMÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA</b>	
Janaína dos Santos Ribeiro.....	582
<b>A IMPORTÂNCIA DE ASPECTOS PSICOMOTORES BEM CONSOLIDADOS PARA A APRENDIZAGEM</b>	
Janaína Luciane Machado Gomes.....	594
<b>A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO</b>	
José Ari de Oliveira Júnior.....	620
<b>APRENDIZAGEM x INDISCIPLINA</b>	
José Cabral Ferreira.....	643
<b>PROJETOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O MEIO AMBIENTE</b>	
Karina Delgado Ribeiro.....	667
<b>OS JOGOS MATEMÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA</b>	
Lourdes de Assis de Carvalho Teixeira.....	682
<b>A ALFABETIZAÇÃO LETRADA NAS SÉRIES INICIAIS</b>	



# SUMÁRIO

Luciana Moreira Suzuki.....	702
<b>A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES NECESSÁRIOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	
Lucimara Alves de Faria.....	714
<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DA TECNOLOGIA</b>	
Luiz Costa Benites de Lima.....	739
<b>O BRINQUEDO NA SALA DE AULA</b>	
Luiza de Souza Rosa.....	780
<b>SUGESTÕES DE ESPORTES E ESTRATÉGIAS DE MANEJO PARA CRIANÇAS COM TDAH</b>	
Mara Aparecida Ernandes Biancolin.....	792
<b>GESTÃO ESCOLAR: NOVAS CONCEPÇÕES E NOVAS PRÁTICAS</b>	
Maria da Conceição de Faria.....	810
<b>A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS A PARTIR DA DIVERSIDADE</b>	
Mariana Lopez Expósito.....	834
<b>O ENSINO PÚBLICO E A COMUNIDADE ESCOLAR</b>	
Nária dos Santos Souza Goes.....	856
<b>A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO</b>	
Nathalia Cordazzo dos Santos.....	874
<b>A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA AS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Noélia Pereira de Andrade.....	896
<b>O LETRAMENTO SOB A VISÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA</b>	
Paula Tatiane Meleiro Meireles.....	922
<b>OS CONTOS DE FADAS E SEUS AUTORES</b>	
Priscila Christina dos Santos.....	946
<b>A INCLUSÃO E O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN</b>	
Regiane Cristina Grama Silva.....	967
<b>O PERÍODO DA DITADURA E SUAS INFLUÊNCIAS</b>	
Renata Pereira da Silva.....	984
<b>SAÚDE DO PROFESSOR: REFLEXÕES E APONTAMENTOS DO MEIO DE TRABALHO DO PROFESSORADO</b>	
Ricardo Lucchi Di Leo.....	1001
<b>AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Rita de Cássia da Silva Cortez.....	1017
<b>ARTES E AUTISMO: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE ALUNOS COM TEA</b>	
Rita de Cássia de Souza.....	1035
<b>A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO</b>	
Rita de Cássia Ribeiro.....	1058
<b>EVASÃO ESCOLAR E AS LEIS</b>	
Roberta Aparecida Barbosa Fung.....	1094
<b>PARQUE SONORO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Rosana Aparecida Rios.....	1137
<b>TEORIA DA MÚSICA: SIGNIFICAÇÃO E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO</b>	
Selma Braga da Silva Régo.....	1158
<b>A CONCEPÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Silvia Elaine Pissamiglio de Sá.....	1172
<b>O DIREITO DO NEGRO AO ESTUDO: EQUIPARAR A SOCIEDADE</b>	
Silvia Regina Lisboa Quadri.....	1189
<b>JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Simone Pereira da Silva.....	1216
<b>A IMPORTÂNCIA DO PLANO GESTOR NA UNIDADE ESCOLAR</b>	
Sirlene Macedo dos Santos Silva.....	1238
<b>CAROLINA MARIA DE JESUS E A REALIDADE ESCOLAR</b>	
Tábata Luana Arena Basílio.....	1251
<b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA</b>	
Tais Cristina De Assis Dada.....	1268
<b>A IMPORTÂNCIA DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS</b>	
Valdiléia Maria dos Santos.....	1301
<b>JOGOS E SOCIALIZAÇÃO: UNIVERSO LÚDICO NA EDUCAÇÃO TRANSFORMANDO PROTAGONISTAS</b>	
Vandoleide Vânia da Silva.....	1323
<b>AS CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Vera Regina Genovez Gomes da Silva.....	1341
<b>DANÇAS CIRCULARES NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Wagna Maria Pereira.....	1361
<b>A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA</b>	
Zilá Denegri.....	1389
<b>E-LEARNING E O FUTURO DA EDUCAÇÃO</b>	
Luiz Cesar Limonge.....	1405



# SUMÁRIO

## **O DESENHO INFANTIL E A LEITURA**

Mirna Fabiana Domingos da Silva Senise.....1416

## **O VALOR DOS CONTOS DE FADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tatiane Sanches Silva Muradas.....1459

**OS USOS TEMPORAIS E NÃO-TEMPORAIS DO CONECTOR “ANTES QUE”**

Andrea Rodsi Ferreira.....1498

## **O PROGRESSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Silvia Amancio de Oliveira.....1530

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO TUTOR**

Renan Santos Ferreira.....1554

## **A LEITURA NOS ANOS INICIAIS**

Nara Pereira Honorato.....1586

## **ARTE NA EDUCAÇÃO**

Bruna Pinheiro de Moraes.....1614

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEUROCIÊNCIA: COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marisa Dela Calle Soares.....1638

## **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE**

Wyank Douglas de Almeida Xavier.....1674

## **A DANÇA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES OU EXTRA-ESCOLARES**

Andréia de Campos Gomes.....1718

## **O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE SETE A DOZE ANOS**

Mara Elisa Galvani Daffre.....1749

## **CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING**

Simone Gomes Barrão.....1772

## **MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Carina das Neves Duarte Freitas.....1789

## **ASSUJEITAMENTO POR MEIO DA EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR**

Roberta Sousa Silva Salvador.....1809

## **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE**

Vanessa Mariano Antonio.....1829

## **CONHECENDO O AUTISMO**

Ketiuscia Manfredini de Oliveira.....1862

## **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Daniel Chaves do Nascimento.....1886

## **A IMPORTÂNCIA DO ASPECTO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM**

Cintia Regina de Almeida Santini.....1920

## **O JOGO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dayane Freitas de Souza.....1943

## **TRAJETÓRIA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE ESTUDANTES A DOCENTES**

Francisca Jucimara Pinto de Mesquita.....1960

## **A ORIGEM DO NAZISMO E SEUS IMPACTOS**

Andréa Aparecida Dias de Oliveira.....1980

## **VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO**

Idelson Alves Junior.....1991

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS SOBRE MÚSICA E LINGUAGEM MUSICAL**

Eliane da Conceição Santana da Silva.....2008

## **O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cristina Bernadete dos Santos Berrelha.....2030

## **EXPLORANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Claudia Mendes de Alcantara da Costa.....2037



## INCLUSÃO E A DIVERSIDADE

*Adriana da Silva Ferreira Gonçalves*

### Resumo

A inclusão é uma limitação-problema para a sociedade. É necessária adaptação ao meio, profissional especializado, abordagem pedagógica e esforço coletivo. Dentro desta escola, junto com a família e sociedade é primordial que todos se preparem para atender a criança especial para que elas se tornem capazes e felizes diante da sociedade em que vivem, com muito mais preparo e autonomia.

**Palavras-chave:** Diversidade, diferença, dessemelhança.

### Abstract

Inclusion is a problem limitation for society. It is necessary to adapt to the environment, specialized professional, pedagogical approach and collective effort. Within this school, together with the family and society, it is essential that everyone prepare to attend the special child so that they become capable and happy in the society in which they live, with much more preparation and autonomy.

**Keywords:** Diversity, difference, dissimilarity.

## **Introdução**

Quando falamos em diversidade sabemos quão difícil é isso no dia a dia em sala de aula.

Quando a dessemelhança no ritmo de aprendizagem escolar é grande, estamos falando em necessidades educativas especiais.

Alunos que apresentam problemas de aprendizagem ao longo de sua escolarização podem ocorrer de forma temporária ou definitiva; exigindo uma atenção mais específica, maiores recursos educacionais do que o necessário para os demais, ainda mais quando mencionados problemas de aprendizagem, em razão de necessidades especiais. Exigindo uma resposta educativa diferenciada da escola, no que tange a maiores recursos educacionais.

Não basta ter o melhor professor, é preciso mantê-los sempre atualizados. Existem várias maneiras de criar e disseminar as melhores estratégias de ensino. A formação nunca deve acabar.

Na premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, para assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais, são para aqueles alunos que, de forma

complementar, possa necessitar de outros tipos de ajuda menos usuais.

É dizer que ele precisa usufruir determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação.

Estímulos a atividades em equipe, os docentes elaborarem, planejem seu material didáticos juntos, assim como visitarem a sala de aula dos colegas para observarem seu trabalho. Se a realidade nossa é ainda muito distante, um bom estímulo é saber que existem caminhos e diversos casos de sucesso. E que uma longa caminhada sempre começa com um primeiro passo.

Para garantir que todas as crianças aprendam, é reconhecer e aceitar a diversidade.

Cada estudante é diferente entre si, cada um vem de um contexto econômico e familiar distinto. A escola deve lidar de forma construtiva com esse tipo de diferença; o que é um grande desafio. Devemos personalizar o aprendizado para fazer com que todos cresçam.

O aluno tem o direito de ser incluso, por falta de oportunidade de estudar, por ser portador de dificuldade específica, por apresentar transtorno do desenvolvimento não basta!

Enfrentamos vários desafios: a conscientização da comunidade, da sociedade, o envolvimento dos pais.

Devemos compreender que não basta somente a boa vontade do professor.

Necessitamos de diversidade na forma de ensinar, enquanto estivermos presos a ideia de integrar, não poderemos realmente incluir.

A integração e inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que tem origem o princípio da normalização. Normalizar uma pessoa é o direito de dar a ela, de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade.

Na educação, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades educativas especiais (NEE) recursos profissionais e institucionais adequados para que ele se desenvolva.

A inclusão e a diversidade são temas cada vez mais prementes na educação brasileira.

Não basta assegurar o direito a inclusão, é preciso assegurar a inclusão. Como no filme, Vermelho como o céu, um menino guia uma menina por corredores escuros. É uma metáfora de Saramago, diz que o grande crime é não cegar quando todos já são cegos, a qual nos fala daqueles que, tendo olhos, não vêem.

A inclusão propõe o sistema de caleidoscópio não existe uma diversificação de atendimento.

A criança com NEE entrará na escola, na turma comum do ensino regular e lá ficará. Cabe a escola encontrar respostas educativas para as NEE de cada aluno.

A inclusão não admite diversificação pela segregação. Tende para uma especialização do ensino para todos.

Na integração, reabilitação: a pessoa precisa ser curada. Na inclusão reabilitação: necessidade de adaptação ao meio. Integração parcial, na inclusão caleidoscópio: a beleza está na variedade, no respeito às diferenças.

Sendo, objeto principal, oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, em ambientes integradores, proporcionar aos professores atualização de suas habilidades.

Deve ensinar aquilo que se aluno necessita e não aquilo que ele acha que seu aluno precisa. Adaptar esses conhecimentos a capacidade do seu aluno, pois “não há maior preconceito do que tratar igualmente aquele que não é igual” ( Delors, 2000, p.212).

Ganhando, ainda os outros alunos que irão se enriquecer por ter a oportunidade de conviver com o diferente.

## AÇÃO PEDAGÓGICA E A DIVERSIDADE

Convivemos com o “insucesso educativo”, como se a expressão não fosse em si mesma, paradoxal, tratando os “desiguais” como se fossem iguais. Acredito que, algum dia, os professores hão de compreender porque razão, para certos modos de ver, o céu pode ser vermelho.

O aluno deve ser encorajado a trabalhar sem auxílio sempre que possível.

Temos crianças com dificuldades de aprendizagem graves ou profundas, a escola pode utilizar recursos visuais de auxílio à compreensão. Isso inclui a utilização de linguagem manual de sinais ou símbolos gráficos. A escola pode encorajar a autonomia e a independência oferecendo amplas oportunidades, para que a criança faça escolhas e tome decisões.

Para as dificuldades de leitura, temos estratégias relacionadas às dificuldades subjacentes. Para os diversos tipos de deficiência-transtorno, diferentes perfis de provisões podem ser identificados em relação currículo, avaliação, recursos, terapia e assistência, organização da escola e da sala de aula e pedagogia. Isso ajuda a assegurar q e da sala de aula e pedagogia. Isso ajuda a assegurar que um aluno com necessidades educacionais especiais tenha o melhor progresso acadêmico e que se desenvolva ao máximo em termos pessoais e sociais.

Com a iminência da inclusão escolar a situação agravou-se. Não podemos ignorar a ansiedade e o desequilíbrio que esse fato provocou nas escolas brasileiras. Não podemos fazer vistas grossas na formação do professor, que deixa a desejar quando não acompanha as exigências de sua prática, quando suas competências não se adaptam as diversidades do alunado.

A diversidade como elemento integrante da natureza humana esbarra, a todo o momento, em práticas que privilegiam a homogeneidade, dificultando a relação pedagógica com os que se afastam, por uma razão ou por outra, do modelo homogêneo

O educador tem a responsabilidade de procurar aprimorar suas competências. O seu aperfeiçoamento pode estar na compreensão de que a formação continuada do profissional docente, “ se dá num encadeamento de ação e avaliação o ensinar e do aprender” ( Giesta, 2001, p.17).

Estas competências devem ser atualizadas e adaptadas as condições o trabalho em evolução.

O processo de formação do professor deve se estruturar de forma a possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional. Com aquisições continuadas de saberes, para favorecer as necessidades da ação educativa.

Devemos refletir sobre o distanciamento das propostas dos cursos de formação e as intenções e ações dos professores na prática docente.

As escolas demonstram resistência e mudanças. Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, atendendo as necessidades que se modificam constantemente, é algo desafiador. Devemos aprofundar a análise do cotidiano escolar, para que essas mudanças ocorram.

Sem flexibilização as mudanças continuar sendo unicamente de fachada.

A afirmação de Santos – “temos o direito a igualdade”, quando a diferença nos inferioriza, e direito a diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.

Sabemos da necessidade e da urgência de um ensino que atenda a todos nas suas diferenças.

Em uma palavra a escola terá de enfrentar a si mesma. Distinguir o modo como produz as diferenças nas salas de aula; “ seja agrupando-as seja considerando em cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana”.

Um dilema que continuamos enfrentando é que os professores e diretores das escolas de educação em geral, dizem que não se sentem preparados para incluir alunos com deficiências.

Outro dilema diz respeito a acompanhar o conhecimento sempre crescente sobre práticas eficazes para a educação inclusiva.

Temos que saber monitorar o progresso dos alunos individualmente para assegurarmos que cada criança esteja recebendo o ensino correto.

Também devemos aprender sobre como oferecer apoio ao comportamento na escola em geral para que o ambiente de aprendizagem seja o mais favorável possível. Mantendo também o corpo docente atualizado, significa que para todas as gerações de professores seja bem informada e tenha as habilidades necessárias, devendo receber bom treinamento profissional, para estar atualizados e atenderem as necessidades de seus alunos.

A pedagogia deve ser centralizada na criança no princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve ajustar-se as necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo.

O ensaio inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, em que todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Na inclusão escolar, com bases em noções socioconstrutivistas, defende o aluno NEE, tem direito

e a sua necessidade de participar, de ser considerado como membro legítimo e ativo no interior da comunidade.

A escola inclusiva deve valorizar a diversidade existente no alunado, ao mesmo tempo repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits, em detrimento das potencialidades dos educando.

### A GESTÃO DIVERSIDADE, E A ESCOLA.

Temos a necessidade de flexibilizar o currículo, para ajustá-lo as diferentes populações que frequentam a escola. Pois são uma instituição democrática que deve garantir a todos o direito ao bem social que a educação escolar constitui (Cadwell, 2001).

Esta reflexão, dos enquadramentos na prática caracteriza-se globalmente em torno dos seguintes indicadores:

- Por parte dos docentes o reconhecimento, em situação de questionamento, da necessidade de diferenciar as práticas de ensino a alunos diferentes;
- Com soluções que na prática corporizam grupos de nível, em formatos variáveis, sempre no pressuposto que os “diferentes” precisam que se trabalhe com eles separadamente (nunca com outros “menos diferentes”) para poder apoiá-los em suas dificuldades;

- Grupos como unidades ainda mais homogêneas, mas de escala menor;
- Nesses pequenos grupos, reforço, nas estratégias de ensino adotadas; e ainda reforço do padrão de uniformidade do grande grupo;
- Consequente estreitamento da tipologia de práticas docentes.

A prática de ensinar deve evoluir no sentido de um desempenho de natureza solidamente profissional que se construa num saber próprio.

A possibilidade real da diferenciação passa pela renovação da matriz da escola sob o signo da diversidade.

Implica que esse corpo de profissionais responda pela melhoria real das suas escolas, que possam e saibam fazê-lo, tornando-as organizações inteligentes e reflexivas (Alarcão, 2001a), que examinam, analisam, avaliam e constantemente ajustam o modo como organizam o seu ensino ao efetivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos.

Como na máxima de Friedrich Nietzsche, tornar-se aquilo que se é; com esta frase, ele indica a tarefa do educador de levar seus alunos a pensar por si mesmo.

Ele criticava o sistema escolar por ser um reforço da moral de rebanho.

Propondo um aprimoramento individual e uma “Educação para a cultura”.

“Educar-se para ser educador significa, basicamente, estar à altura daquilo que se ensina” (Rosa Dias). “O professor precisa ser mestre e escultor de si mesmo”.

Temos que garantir que todas as crianças aprendam, reconhecendo e aceitando a diversidade. Os estudantes são diferentes entre si, cada um vem de um contexto econômico e familiar distinto. A escolar deve lidar, de forma construtiva com esse tipo de diferença. Escolas e educadores devem perceber que alunos comuns têm capacidades e talentos fantásticos.

A formação acadêmica reserva pouco espaço para os conteúdos necessários para que os professores possam ensinar a disciplina no ensino fundamental, e as que equilibram a formação específica com didáticas, além de dar boa atenção a Filosofia e História da Educação, relacionadas à área. Fica claro que esses cursos formam profissionais com diferentes perfis e ainda são poucos os que propiciam experiências contextualizadas e significativas para a construção da prática pedagógica.

Vale destacar que a Educação Inclusiva aparece pouco nos cursos pedagógicos.

“Os professores que entram em sala de aula não aprendem na formação

inicial a ensinar para alunos com diferentes necessidades com as quais vão se deparar depois de graduados” (Gisela Tartuce).

“Há uma relação direta entre as estratégias adotadas pelo professor e o aprendizado real. É preciso ter uma visão de conjunto e refazer o projeto pedagógico e o planejamento constante. A boa alfabetização depende da observação e intervenção consciente do professor” (Claudia Molinari).

“Mais do que identificar os problemas e as soluções de escrita buscadas pelas crianças, é necessário que o professor conheça diversas maneiras de lidar com eles. No momento de resolver uma questão textual, as estratégias devem estimular a autonomia delas durante as produções”(Mirta Castedo).

É preciso que as faculdades adaptem os currículos dos cursos de Pedagogia à realidade da sala de aula. As faculdades de Pedagogia não discutem os problemas da escola, só os tangenciam.

Portanto - A boa graduação valoriza as didáticas específicas. “Só com a apropriação do conhecimento didático é possível instrumentalizar o profissional para ensinar bem História, Ciências ou qualquer outra disciplina “(Glória Wajskop).

Para promover a aprendizagem, é necessário saber planejar as aulas, avaliar o trabalho, reorientar os próximos passos e colocar tudo no papel.

“A escrita de projetos, relatórios e textos acadêmicos também faz parte da rotina docente – embora ainda esteja longe dos currículos” (Magdalena Viviani Jalbut).

“Com informações sobre o ambiente educacional, é possível organizar o espaço e o tempo em sala de aula, determinar os conteúdos a ensinar e escolher como trabalhá-los com cada aluno” (Magdalena).

Temos ainda a máxima de Jean Piaget, “nasceu gente, é inteligente”.

Diante de dificuldades de aprendizagem, o professor deve investigar o que impede a compreensão do conteúdo. Esse é um dos desafios de quem educa: descobrir maneiras diferentes de ensinar a mesma coisa, já que os estudantes têm ritmos e históricos variados. Também é papel do educador se questionar sobre a abordagem do conteúdo. Despertou-se curiosidade? Se o indivíduo encontrou utilidade no que foi apresentado? É com base nessas indagações (e respostas) que o professor deve pensar como expor o tema, que atividade propor e como avaliar.

Se o aluno com dificuldades de aprendizagem foi taxado como disléxico, por exemplo, não

representa o melhor caminho. Ou aqueles alunos mais aptos para algumas disciplinas, mas nem por isso é correto classificá-los como incapazes em relação a outros. Todos podem desenvolver suas capacidades intelectuais e cognitivas. É a ação do professor que faz a diferença.

Como Freud fez pelo menos uma observação aos pais, vale para os educadores.

“Nós nos preocupamos demais com os sintomas e muito pouco com o lugar do qual provém. E quando criamos os filhos queremos simplesmente ser deixados, em paz, queremos uma criança-modelo, sem nos perguntarmos se isso é bom ou ruim para ela.”

“A escola deve passar de local em que se ensina para organização que busca estratégias para promover o aprendizado” (Roberta Panico).

É preciso imaginar as diferentes situações e a melhor maneira de aproveitar a diversidade em cada uma delas.

## DESAFIO: INCLUSÃO

O paradigma inclusão abrange a revisão desde o repensar da implicação do professor com o alunado que irá atender, até a averiguação dos conteúdos, objetivos e formas de avaliação.

Para atendermos, crianças com TDAH( Transtorno de Déficit de atenção-hiperatividade), se

fazem necessário, um processo de formação focado para a diversidade. O professor irá precisar contar com o que há e mais diversificado no que diz respeito a sua atuação. Ou seja, toda sua implicação, conhecimento e criatividade vão precisar ser acionados, para que ele consiga, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

- Perceber as necessidades educativas especiais dos alunos;

- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;

- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. O professor que demonstra mais capacidade de se ajustar as necessidades do estudante com TDAH, é aquele que se mostra;

- Democrático, solícito e compreensivo;

- Otimista, amigo e empático;

- Dá respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não manifestado raiva ou insultando o aluno,

- Bem-organizado e administra bem o tempo,

- Flexível e maneja os vários tipos de tarefa,

-Objetivo e descobre meios de auxiliar o aluno a atingir as suas metas.

### **Dia-a-dia**

Por um lado, a inclusão impulsiona o professor a se aprimorar, a reconhecer sua competência em atender as diferenças, a melhorar a qualidade de ensino, a diminuir o preconceito, a oportunizar ao aluno especial o convívio com os demais. Encontramos o despreparo geral – não apenas do professor, mas da sociedade como um todo para o enfrentamento desse processo, podendo acarretar prejuízos para a criança especial ( que sofre diretamente as consequências da pseudo inclusão), como também a escola como um todo.

A realidade pode levar as conclusões importantes. As deficiências têm suas peculiaridades, que necessitam de uma disponibilidade maior do contexto para inclusão escolar.

Quando a escola descobre sua capacidade em atender a diversidade, não há limites para a inclusão.

A inclusão é uma conquista diária para a escola, a criança e seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão.

### **Considerações finais**

-Para a inclusão não basta boa vontade, há necessidade de adaptações concretas na escola, redução de alunos na sala um trabalho mais próximo

de orientação e apoio à professora são imprescindíveis.

-Necessário considerar a individualidade da criança, não se pode ter normas e padrões fixos.

-O trabalho com todos os professores e profissionais da escola é fundamental; todos devem se preparar para atender a criança especial, assim todos estarão preparados para receber a criança especial, conhecendo suas particularidades e necessidades. A escola cresce junto com a criança.

-O lado da sensibilidade do professor deve ser considerado, ele não é desprovido de sentimentos. Um ótimo professor pode não ter condições emocionais para lidar com uma criança especial.

-Os pais merecem atenção, tão especial quanto aquela que é dada aos professores, pois são peças-chaves nesse processo, se confiarem na escola pode ajudar o professor a entender seus filhos e colaborar de forma definitiva para o processo inclusivo.

-Pais que não aceitam as dificuldades da criança sofrem com o preconceito, e os que aceitam e entendem vibram com suas vitórias, mesmo que pequenas, o inverso também culpam a escola e o professor pelos fracassos e pior não enxergam as conquistas.

-Os profissionais não devem culpar os pais, mas ajudar, entender e respeitar, pois o impacto de que seu filhos têm limitações é muito grande.

-Os pais devem levar a criança para a escola regular, por um período de adaptação, se esta, já está na escola especial, este período é muito importante; pois se nós ficamos inseguros quando precisamos mudar de trabalho, o mesmo acontece com a criança especial. Precisamos considerar as suas dificuldades em lidar com seus sentimentos e expressar suas ideias.

-Os profissionais de educação especial são grandes aliados no processo inclusivo. É importante buscarmos a parceria entre o ensino especial e o regular, para a inclusão dessas crianças maior-menores que cresceram ou estão crescendo dentro da escola especial.

-Precisamos respeitar as características de cada criança, pois o contexto inclusivo pode não oferecer tudo que é necessidade ou o inverso.

-O trabalho de terapia individual e familiar precisa ser constante.

-A escola deve ensinar o que o aluno precisa e não o que pensa que deva ser ensinado. Principalmente estabelecer relação consigo e com o meio, antes de aprender a ler e a escrever.

- O processo de alfabetização é um ganho secundário, que poderá vir ou não com o tempo.

-Devemos estar disponíveis para enfrentarmos, a situação da inclusão escolar. Vem promover mudanças no sistema educacional, favorecendo uma filosofia baseada em princípios democráticos e igualitários que promovam uma educação de qualidade para todos os seus alunos.

-Entendemos que existem pontos em comum que merecem reflexão, como:

Criação de ambiente acolhedor, que acomodem a diversidade, incluindo alunos, professore e pais.

Rede de apoio a todos os segmentos envolvidos, para favorecer a reflexão e o respeito às dificuldades de qualquer um ( professor, pais ou alunos);

Distribuição de responsabilidades, governo, sociedade, escola, professores e pais;

Assistência especializada de apoio constante. Uma grande parceria entre a escola especial e a escola de Ensino Regular, com profissionais devendo ter experiência prática na área;

Promover formação mais abrangente e continuada a todos os profissionais de escola, reuniões periódicas com pais, salientando as vitórias e as dificuldades, com sugestões em conjunto para a melhora desejada. Refletimos “Mudemos nosso pensamento e o mundo do nosso redor mudará também ( Richard Bach)”.

## Referências bibliográficas

ASSUNÇÃO, E e Coelho J.M.T, Problemas de Aprendizagem, São Paulo, 1993 Ática, 4 edição May V. Seago. Tradução de José Severo de Camargo Pereira e Marylene Bonini, O processo de Aprendizagem e Prática Escolar. São Paulo, 1978.

DIAS,Rosa Maria, Nietzsche Educador, Ed.Scipione-2003.

DIENES, Z.P. As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática Tradução.

DROUET, R. C. da Rocha , Distúrbios da Aprendizagem. São Paulo: Ática 2001.

EMÍLIO, Solange Aparecida, Relatos de Inclusão, Grupos e Inclusão Escolar Ed. Paulies.

FARRELLI, Novas estratégias educacionais em necessidades especiais publicada em português 2008 a., 2008 b, 2008 c, 2008 d, 2008 e.

JOSÉ, E. A. e COELHO, M.T, Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática 2001.

LARROSA, Jorge, Nietzsche e a Educação, Ed. Autentica, Edição I.

MORAIS, A M P. Distúrbios de aprendizagem : uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Édico, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich, Escritos sobre Educação, Edição I Ed. Loyola,2003.

PACHECO, José – Caminhos para a Inclusão, Artmed 2007.

RODRIGUES, David A. Dez Ideias (Mal.)Freitas sobre a educação Inclusiva In: David A Rodrigues (Org) Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006 p.299 – 318.

SCHLEICHER, Andréas , A Melhoria da Qualidade e da Equidade na Educação: Desafio e Respostas Políticas – Ed. Moderna – 2005.

## **A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

*Alessandra Dagmar Costa Silva*

Ao longo dos anos a Educação evoluiu e continua a evoluir, e este processo pode ser compreendido na visão de pensadores e filósofos, que através de suas teorias, visam uma melhoria constante do ensino. Surgiram, assim, algumas teorias que tentavam explicar como o ser humano é capaz de apreender e assimilar o mundo que o cerca. Através deste capítulo, pretendo estimular um diálogo reflexivo entre a teoria e a prática pedagógica, pois conhecer bem diferentes teorias é muito importante para que os professores reflitam sobre a sua prática e, se necessário, a redirecionem, procurando nas várias teorias os pontos convergentes e complementares para uma verdadeira prática renovada e renovadora.

### **Significado da palavra teoria**

A educação, sendo atividade humana, recorre às teorias que sistematizam conhecimentos sobre a criança e o adolescente. No entanto, vale ressaltar que as teorias são elaboradas por pesquisadores que, de maneira geral, definem e delimitam

determinados aspectos a conhecer e, sobre estes, fazem seus estudos.

A etimologia da palavra **teoria**, de origem grega significa "um olhar privilegiado próximo a Deus", ou seja, um olhar superior, mas de todo modo, reduzido a algum aspecto do que se deseja conhecer e explicar.

Temos, assim, teorias sobre percepção, memória, inteligência, linguagem, emoções e sentimentos... Ora, o aluno é um ser concreto, complexo, que percebe, lembra, pensa, sente e fala ao mesmo tempo. Se ele não aprende, se não está motivado, a que teoria isolada recorrer para superar estes problemas na prática, no processo de alfabetização, uma vez que eles, geralmente, podem ter muitas causas? É preciso entender que nenhuma teoria isoladamente poderá responder a todas as questões que se colocam no interior da sala de aula. Subjacente à prática pedagógica de cada professor encontra-se uma concepção teórica, muitas vezes não muito clara nem mesmo para o próprio professor.

O modo de atuação do professor com seus alunos durante a alfabetização reflete os valores e crenças que formam o "corpo teórico e metodológico" que o orienta. Mesmo que os objetivos, crenças e valores não estejam explícitos são eles que comandam o trabalho com os alunos.

Assim, por exemplo, se numa escola a arrumação das carteiras é feita em fileiras que impossibilitam a interação entre os alunos, a crença que domina os professores é a de que cada aluno aprende individualmente em contato com o conteúdo "passado" pelo professor que, em tese, é o detentor do conhecimento.

Se, em outra escola, observamos as carteiras dispostas em grupo, favorecendo a interlocução entre os alunos e possibilitando trabalhos diversificados, percebemos o valor que o professor dá à construção coletiva de conhecimentos entendendo que os alunos têm diferentes formas de construir conceitos, significados e valores.

Conhecer bem diferentes teorias é muito importante para que os professores reflitam sobre a sua prática no processo de alfabetização e, se necessário, a redirecionem, procurando nas várias teorias os pontos convergentes e complementares. Consideramos de fundamental importância, neste momento, trazer o que GÓMEZ (1995) indica como relevante ao processo de reflexão, para que o professor não caia no mero ato de refletir por refletir. O autor diz que:

“A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenário políticos.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”. (pág. 103)

### **Abrangência e limites das teorias**

Algumas propostas pedagógicas têm sido vítimas de um grande equívoco: adotar um único posicionamento teórico ao elaborar sua metodologia de trabalho, reduzindo, portanto, o âmbito de análise e ação. Acontece, porém que nenhuma teoria é suficientemente abrangente a ponto de dar conta sozinha, de todas as questões que emergem no interior da escola.

Para que servem as teorias afinal? Como elas podem ajudar os professores em seu cotidiano?

Para responder a estas questões existe uma certeza: são muitos os caminhos, depende de onde e como se quer chegar. As pesquisas se propõem a compreender e desvelar o homem: suas maneiras de

pensar, de aprender, de sentir, de desejar, de fazer cultura, de viver em sociedade. É preciso, então que as informações contidas em cada teoria estejam "nas mãos" dos professores, oferecendo-lhes, assim, as "pistas" para entenderem melhor o seu próprio trabalho e possibilitando construírem uma prática pedagógica alfabetizadora renovada e renovadora.

As teorias iluminam possibilidades para trilhar certos caminhos pedagógicos de maneira consequente. Por isso, é importante que os professores se apropriem das ideias dos autores de uma forma não fragmentada, discutindo alcances e limites de suas posições, para entenderem a conveniência e os riscos de adotá-los. Algumas "pontes" podem ser realizadas, sendo necessário:

- Entender que nenhuma teoria por si só explica toda a complexidade do ser humano. É preciso identificar os estudos que são complementares para tornar a prática mais competente;
- Discutir as teorias em Centros de Estudos nas escolas à luz da prática pedagógica de cada um e do conjunto de professores;
- Reconhecer que todo conhecimento é provisório, exigindo constantes avaliações em nossas formas de pensar e nas ações que praticamos.

### **Pontes entre teoria e prática**

Todos os professores apóiam seu trabalho pedagógico em crenças e valores que formam o ideário de cada um. Pautam o seu trabalho neste ideário, tendo muitas vezes, dificuldade em conviver e aceitar mudanças.

Os teóricos, por sua vez, procuram respostas aos problemas que se apresentam, analisando diferentes partes da realidade. Nem sempre o encontro entre os "achados" das pesquisas e as crenças dos professores é tranquilo. Muitas vezes, é necessário, "traduzir" a fala dos especialistas colocando em destaque o fato de que nenhuma teoria educacional se faz fora da realidade, mas sim, procurar responder a esta realidade.

### **As contribuições das teorias na evolução pedagógica**

Sabemos que alguns dos pressupostos didáticos atualmente adotados não são construções inteiramente recentes, mas foram elaborados pelos educadores ao longo do tempo, e reformulados a partir de um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico. É a Filosofia que, expressando uma concepção de homem e de mundo, dá sentido à Pedagogia, definindo seus objetivos e determinando os métodos da ação educativa. Nesse sentido, não existe educação neutra. Ao trabalhar na

área da educação, é sempre necessário tomar partido, assumir posições. E toda escolha de uma concepção de educação é, fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida.

É certo que toda ideia não surge de uma hora para outra. As ideias que solidificam sobre a verdade têm precursores, que lhes preparam parcialmente os caminhos. A missão dos precursores era de resumir, coordenar e completar os elementos esparsos e de reuni-los.

Estudos e pesquisas indicam que da Antiguidade até o início do século XIX, a prática escolar predominante era do tipo passivo e receptivo. Aprender era quase exclusivamente memorizar. E, o estudo dos textos literários, da gramática, da História, da Geografia, dos teoremas e das ciências físicas e biológicas caracterizou-se, durante séculos, pela recitação de cor. Ensinava-se a ler e a escrever da mesma forma que se ensinava um ofício manual ou a tocar um instrumento musical.

Embora esse ensino de caráter verbal, baseado na repetição de fórmulas já prontas, tenha predominado na prática escolar por muito tempo, vários foram os filósofos e educadores que exortaram os mestres, ao longo dos séculos, a dar mais ênfase à compreensão do que à memorização. Pretendiam, com isso, tornar o ensino mais estimulante e adaptado aos interesses dos alunos e à suas reais condições de aprendizagem. Surgiram, assim,

algumas teorias que tentavam explicar como o ser humano é capaz de apreender e assimilar o mundo que o cerca.

## **A importância da busca de novos posicionamentos teóricos**

Sabemos que a Educação é uma prática social extremamente complexa, verificamos que cada teoria, isoladamente, pouco poderá nos ajudar ou que pior ainda, costuma reduzir os problemas enfrentados a apenas uma dimensão.

As teorias que embasam os Fundamentos da Educação nem sempre são pesquisadas em situações diretamente relacionadas a questões educacionais. Hoje sabemos que a generalização de seus resultados nem sempre dá conta dos fenômenos que acontecem em cada escola e em cada sala de aula. Aí se diz que a "teoria não funciona" e que, "na prática, a teoria é outra".

O fato de reconhecer que um só posicionamento teórico é insuficiente para embasar um projeto pedagógico, não deve, no entanto, ser confundido com determinadas práticas que misturam um "pouquinho de cada teoria", tornando o cotidiano escolar contraditório e incoerente. Quem é que já não viu, por exemplo, professores que realizam com seus alunos dramatizações, pesquisas, jogos trabalhos com materiais concretos, leitura de jornais e literatura variada, mas que, na hora de avaliar, limitam-se a

uma prova no estilo mais tradicional de perguntas e respostas? Às vezes, alguns chegam a afirmar:

- "Sei que o meu aluno sabe muito mais do que conseguiu demonstrar na prova, mas o que posso fazer?"

Não se trata, portanto, de fazer uma "salada pedagógica" e, sim, de buscar nos estudos dos diferentes teóricos os pontos convergentes e complementares que busque sustentar uma prática pedagógica capaz de compreender, refletir e analisar a realidade escolar.

## A BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Visto que a questão da qualificação dos professores é uma problemática séria a ser enfrentada quando se pensa no futuro da escolaridade básica de nossas crianças, vamos enfatizar neste capítulo, que não há verdadeiramente outra alternativa, quando se propõe a buscar dignidade para a escola, senão as instituições públicas e particulares assumirem a responsabilidade pela formação continuada em serviço, uma vez que muitos professores ingressam nas escolas ainda despreparados para lidar com a realidade escolar. Além disso, vamos enfatizar a grande resistência em relação a quaisquer mudanças em educação por vários outros professores, por não estarem dispostos a modificarem sua prática pedagógica, para construir novos significados e ajustá-los ao seu contexto.

## O dilema das mudanças em educação

O dilema das mudanças em educação envolve o grande dilema da aprendizagem: não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo, de descoberta pessoal, de reconstrução de significado.

Ele pode até sentir a necessidade de mudança, mas se não entender o significado essencial de uma proposta pedagógica nessa direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz.

É muito difícil aventurar-se ao desconhecido. O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, a confiança em suas decisões.

“Os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas...”  
(Malaguzzi in Edwards, Gandini & Forman, 1999:83)

Essa tarefa não é pequena, diz ARROYO (2000), e não se dá por treinamento, mas por

professores engajados em observar e pesquisar sobre a aprendizagem dos alunos em novas experiências educativas. Ao mesmo tempo, somente engajamento não basta, é preciso que o professor conheça teorias de aprendizagem, estude o desenvolvimento infantil e tenha os conhecimentos pertinentes às várias áreas de estudo e disciplinas. FRADE (2003) diz que:

“De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (pág.21).

O professor precisa estar aberto às mudanças, o que na maioria das vezes não acontece, para construir novos significados e ajustá-los ao seu contexto. E isso exige tempo de discussão e descobertas. Não se pode esperar que “acredite” numa determinada concepção até que lhe atribua sentido, ou que faça diferente do que sempre considerou o melhor jeito de fazer, porque alguém assim o sugere

### **É preciso fazer mudanças**

Pergunte aos professores de uma escola: vocês acreditam que a sua prática precisa mudar? Em que ela precisa mudar?

Se a maioria responder que não, ou não se definir sobre o quê, será preciso dispor de muito tempo e preparo para essa mobilização. As crenças dos professores tendem a estabelecer os limites possíveis de se direcionarem as discussões.

Entretanto, a maioria dos órgãos oficiais de educação e das instituições escolares promove mudanças diretamente, de um momento para o outro, com os professores movidos pela obediência a regimentos, normas e determinações da administração, da supervisão, e não pelo espírito do engajamento. Não conseguem as mudanças desejadas, porque a aspiração e o entendimento de poucos não conseguem enfrentar o receio, a resistência, o conformismo de muitos. Mudar em educação, mudar em avaliação, exige “trocas de pele”, pois envolve concepções e posturas de vida, e isso é penoso. Quando se coloca o educador diante de novas teorias, novas metodologias, ele é levado a responder:

Minha história, minha experiência, os conhecimentos que construí até hoje serão considerados tão valiosos quanto sempre o foram? O que mais me será pedido que “desaprenda”. Quanto tempo e esforço me custará a adaptação?

A coragem em deixar para trás uma parte de si, em trilhar caminhos desconhecidos, sem roteiros definidos, não depende do convencimento dos outros ou de promessas de que será melhor assim para os alunos, mas da profunda compreensão dos princípios que regem tais mudanças, da devoção a uma causa maior, que valha tanto esforço. Falta-lhe construir o significado maior de sua postura e proposta pedagógica.

## **O espírito de aprendizagem permanente**

Os professores precisam sentir que estão engajados em mudanças que irão fazer uma diferença genuína na vida de milhares de alunos e na própria sociedade, por algo maior que mereça o seu envolvimento e o seu desapego às velhas e seguras práticas. Mas esse sentido ele próprio terá de construir, o que exige tempo, dedicação e estudo.

Programas de qualificação precisam ser planejadas a longo prazo pelos administradores, programas continuados e projetados para despertar o “espírito da aprendizagem permanente”, mais do que promover mudanças imediatas.

Por vezes, órgãos educacionais e escolas estão mais preocupados em organizar eventos para gastar verbas que lhe foram destinadas do que em atender os interesses e necessidades do seu grupo de professores. Assim, promovem uma variedade de cursos, palestras, sobre novos e “atrativos” temas, sem refletir de fato, sobre o significado desses momentos proporcionados aos professores, sem que haja uma intenção de continuidade, de estudos planejados no sentido da efetiva colaboração dos participantes.

Os professores assistem a conferências e palestras, interpretando o que ouvem à sua maneira, recebendo informações para as quais não estão preparados por falta de leitura e estudo,

permanecendo com dúvidas muito sérias. O que se percebe é a falta de reflexo desses momentos de formação em sua prática do cotidiano, porque não têm o espaço e o tempo de experimentar, discutir com os colegas novas experiências, ajustar os sentidos construídos. O que é mais sério, muitos professores passam por esses momentos ilesos, sem entendimento ou disposição para experimentar.

Aventurar-se às mudanças exige coragem e uma tomada de consciência sobre o agir, a vontade de desafiar nossos próprios limites e verdades, de superar tais limites, enfrentando o desconhecido, mesmo que seja penoso. As pessoas que integram um novo projeto, precisam dedicar-lhe tempo em termos de troca de ideias, estudos e planejamento. Mudar causa sempre desconforto, o que nos leva a perceber a importância da decisão do próprio professor em mudar. Ninguém é “mudado” por outro ou para atender expectativas alheias. Por isso, é preciso dar-se conta de que, em educação mais do que em qualquer outra profissão, estaremos lidando com diferentes sujeitos, saberes, sentimentos. CHARLOT (2000) diz que:

“(…) haverá mais desestimulante e entristecedor que a pedagogia inoperante da mesmice, em que todos repetem sempre a mesma coisa, mantêm-se nos mesmos lugares, dão as mesmas respostas e propõem as mesmas tarefas?” (pág.51).

Na relação pedagógica, educadores e educandos estabelecem um diálogo muito intenso, onde interferem fortemente posturas de vida e sensibilidades. Na diversidade do cotidiano escolar, afloram as reações espontâneas que não resistem a teorias ou preceitos, mas que são vividas com toda a intensidade a cada momento. O professor acaba agindo, respondendo, decidindo a partir do que é e do que sente. Estamos, portanto, falando de mudar pessoas e de mudar relações. E isso exige tempo.

### **O professor como sujeito das mudanças**

Todo o processo de mudança é muito penoso, no início, e envolve a resistência natural ao desconhecido. Quando inovações são sugeridas, numa escola, sem o efetivo envolvimento de todos e a compreensão do significado do que se propõe, é normal que muitos perguntem: essa mudança é defensável? Alguém já fez? Dará certo? Os pais e os alunos aceitarão? Quanto isso custará à escola?

Essas questões, se não forem amplamente discutidas por todos os envolvidos, obstaculizarão a maioria das experiências inovadoras antes mesmo que comecem. Da mesma forma, radicalismos dos que atuam contra ou a favor em nada favorecem tais processos. Tanto os “crédulos” em demasia, quanto os “céticos” interferem no processo.

Buscar o novo não deve significar uma batalha contra o velho, mas uma sadia convivência entre

ambos. É preciso investir nas relações interpessoais, lidando com os conflitos que surgem como positivos, porque são provocativos e mobilizadores.

Algumas escolas tendem a mudanças radicais e globais, outras só seguem aquelas que já deram sucesso em outras instituições. Não é possível ser tão precipitado ou tão cauteloso em educação. Uma ideia não morre para ser substituída por outra, simplesmente. O que acontece é que algumas certezas vão sendo questionadas, novas hipóteses vão se configurando e acabam por constituir-se em outras ideias. Assim é o caminho do conhecimento e esse é o rumo das mudanças em educação.

O sistema educacional no seu viés de “transmissão cultural” é por si conservador, reproduzidor. Luta-se muito para manter as tradições. Mas buscar o novo não deve significar uma batalha contra o velho, negando a experiência e os valores cultivados por uma escola e seus educadores. É muito importante a escola olhar sempre para trás, preservando a sua história e identidade, valorizando os esforços e os passos dados para chegar até ali.

Quando se pretende manter um projeto em desenvolvimento é preciso escutar todos os pontos de vista, dos que “atuam” contra e a favor, trabalhando nas relações interpessoais. Quem pode ter certeza dos resultados de uma nova proposta, se ela é nova? E o que nos leva a experimentar novos caminhos?

O desconforto de uma situação nova só diminui quando a enfrentamos, adaptando-nos às exigências, gradativamente, ajustando nossos passos, criando e recriando estratégias diferenciadas de ação e sentindo a satisfação de alcançar os resultados esperados.

Por outro lado, toda a mudança envolve retrocesso, porque envolve ensaios e erros. Ninguém muda de residência ou cidade, sem passar pelos desconfortos da adaptação. Muitas coisas não funcionam em uma casa nova e os móveis antigos não se adaptam bem ao novo lugar, mas em geral, se muda para melhor. O que não quer dizer que não passemos por tempos difíceis e necessidades de ajustes.

O que conhecemos, embora com sérios limites, desperta maior segurança do que o desconhecido. Dessa forma, ao procedermos às mudanças, algo muito maior deve mobilizar o professor, algo que para ele tenha sentido, que o leve a enfrentar as dificuldades naturais de novas experiências, respeitando o tempo necessário ao seu esforço de reconstrução.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, Pedro; TAILLE, Yves de La e HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

EDWARDS, E; GANDINI, L; & FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e Cultura Escrita.** Revista Escola. Maio de 2003. P. 28-30.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as letras.** Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez: 1992.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996/7.

FRADE, Isabel Cristina A. S. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos? Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão, v. 9, n.50, mar./abr. 2003.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (trad. Tomaz T. da Silva e outros)

GARCIA, R. L. (org). **A formação da Professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma teoria crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. **Ensino para a compreensão.** POA: Artes Médicas. 1995.

LERNER, Delia & PIZANI, Alicia. **A aprendizagem da língua escrita na escola; reflexões sobre a prática pedagógica construtivista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA A. **Os professores e a sua formação.** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SMOLKA, Ana. **A construção da escrita pela criança.** São Paulo: Cortez, 1990.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** 3.ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1997.

TARDIF, M. et al. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente.** IN: Teoria & Educação, nº 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever; uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

THERRIEN, J. **O saber social da prática docente.** Fortaleza: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, 1993.

## A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

*Aline Alves de Souza Amalio*

Por que escrever histórias? O professor José Pacheco e eu responderíamos: “Porque as histórias, como a poesia, são linguagem do coração. O coração as entende. E bate mais rápido...Uma história tem o poder de transformar uma pessoa. Ou mas precisamente: para abrir -lhe o segundo olho...O quando o segundo olho se abre o que se vê é ... uma criança...Esse é o lugar onde a educação se inicia. Assim nós dois pensamos...” Rubem Alves (PACHECO, 2003, p. 12, prefácio).

Essas palavras de Rubem Alves podem ser consideradas um tanto românticas, sonhadoras, no entanto, o autor ao falar da “linguagem do coração” e do “segundo olho”, demonstra profunda sensibilidade e beleza. Esse encantamento conduz a refletir sobre os efeitos das histórias diante de uma literatura que promove a abertura para este saber sensível, despertando poder de transformar uma pessoa, independente da fase em que se encontra, pode ser uma criança, um jovem, um adulto, um idoso, pois quando o segundo olho se abre:

*Aline Alves de Souza Amalio*

[as] palavras fazem crescer o nosso corpo, crescer os nossos olhos, os ouvidos, o nariz, a boca...Tudo fica mais sensível. Odores novos, murmúrios não ouvidos, cores e gestos, mundos e submarinos que agora se veem. (ALVES, 2004, p. 49)

Desse modo, de acordo com o autor, vive-se rodeado de beleza que aflora os sentimentos. Se olhar-se ao redor, perceber-se-á o quanto a natureza oferece de beleza nas cores, nas formas, nas texturas, nos cheiros, nos sons - fonte de inspiração para poemas, histórias, músicas, obras de arte, etc. “A beleza, ou o sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós humanos.” (DUARTE Jr., 2001, p. 163). Para esse pesquisador, a beleza habita na relação entre o sujeito e o objeto. No entanto, na ausência de um saber sensível e de uma formação estética, pode tornar-se limitada a percepção do sujeito diante de seu entorno.

O último Programa Oficial de Língua Portuguesa, elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo, foi publicado em 1965. Nele, como nos anteriores, o professor se defrontava com uma extensa lista de conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos, durante os três anos do antigo colegial.

Seguindo uma filosofia bem diretiva, apresentava-se todo o programa de Português, que

incluía conteúdos de gramática normativa, gramática histórica, temas de redação e uma extensa lista de autores e obras de literatura brasileira e portuguesa.

Em relação ao ensino de literatura, predominava a historiografia. As características das escolas literárias, em uma abordagem cronológica, bem como seus principais autores e suas obras mais significativas, compunham a lista. Para a compreensão das principais obras dos autores, já falecidos, requeria-se também o conhecimento de sua biografia. Antologias escolares traziam trechos de obras selecionadas que deveriam ser lidos pelos alunos.

Aos professores cabia cumprir, no mínimo, 70% do programa, isto é, quase dois terços dos conteúdos explicitados. Com um público homogêneo, tanto do ponto de vista social quanto cultural, o professor não tinha dúvidas sobre o que e como ensinar. O cânone literário bem como a gramática normativa fazia parte da sólida formação acadêmica da maioria dos docentes.

Na década de 80 com a publicação da Lei n. 5.692/71, novas diretrizes são formuladas para o ensino. Em 1977, a Secretaria da Educação, a partir dessas diretrizes, publica a Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Um ano depois, 1978, complementando a proposição, editaram-se os oito volumes dos Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau, cada um

correspondendo a um aspecto de ensino de língua. São eles: volume I – Reflexões preliminares; II – Recepção de textos; III – Produção de textos; IV – Variação linguística e norma pedagógica; V – Estrutura da Língua Portuguesa; VI – História da Língua Portuguesa e de Literatura; VII – Revisão de Automatismos e VIII – Coletânea de textos.

Nesses oito volumes elaborados por diversos professores e estudiosos de língua e de literatura, encontravam-se textos teóricos e práticos, assim como reflexões que, de algum modo, procuravam auxiliar o professor. Na introdução, se esclarece aos professores que a proposição não oferece modelos de referência, uma vez que se “trata de um macro currículo, isto é, uma proposta genérica para o 13 Estado”, “é apenas um guia, devendo ser ajustado à programação que cada professor decidir traçar” (Brasil, 1980, p.11)

Diversamente dos documentos anteriores, os autores propõem uma série de reflexões sobre o ensino de língua e de literatura, esperando que o professor escolha conscientemente conteúdos, métodos e atividades mais adequados a seus alunos.

Dos quatro objetivos gerais propostos, dois referem-se diretamente ao ensino de literatura: “ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas do sistema literário e fora dele” e “desenvolver a capacidade de apreender os elementos significativos da cultura,

especialmente a brasileira, como umas das dimensões da nossa historicidade”. Entre os objetivos específicos, encontramos mais três relacionados ao ensino de literatura: “desenvolver uma visão crítica da história da literatura”, “estimular a leitura, análise e discussão de textos literários” e “estimular a produção de textos”.

Entre o Programa oficial e a Proposta curricular de Língua Portuguesa, observa-se uma mudança significativa, indicando uma filosofia de ensino bastante diferente. Se no Programa oficial o enfoque recaía sobre os conteúdos, na Proposta ele recai sobre os objetivos, delegando ao professor a tarefa de determinar o seu modo de trabalhar, de acordo com sua realidade escolar, e centrando a aprendizagem no aluno. Pressupõe-se, nesse caso, que a metodologia, a avaliação e os próprios conteúdos serão também modificados.

No ensino de língua o modelo sócio interacionista, tendo por base a comunicação, substitui o antigo modelo classificatório, e, para a leitura e a formação de leitores, deixam-se implícitos alguns dos fundamentos e princípios da Estética da Recepção, teoria proveniente de pensadores alemães que se disseminava pela Europa e incluía o leitor como elemento essencial dos estudos literários. Assim, a Proposta não indica um cânone literário, devendo a escolha de escritores e obras ser feita pelo

professor em razão das variáveis do seu contexto escolar.

Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. A leitura de literatura brasileira, portuguesa e de língua portuguesa (angolana, moçambicana, cabo-verdiana) é considerada fator preponderante para que, durante a análise e discussão dos textos, os alunos ampliem a compreensão do fenômeno literário e da cultura de um povo. Concomitantemente, indica-se o estudo de temas e formas com o intuito de criar condições para que haja um conhecimento crítico da literatura e de sua história.

Naturalmente, essa mudança radical criou apreensão entre os professores, suscitando perguntas: Que aspectos da história da literatura enfocar? Ensinar toda a história da literatura brasileira e portuguesa? Como distribuir os conteúdos entre as três séries? Que autores e obras selecionar?

No volume VI de Subsídios [...], História da Língua Portuguesa e da Literatura, três modelos de abordagem da literatura procuram responder a essas inquietações. Apresenta-se um texto teórico de Willi Böhle, intitulado “Introdução: o problema da história literária no Brasil”, no qual se discutem o conceito de literatura, as transformações desse conceito ao longo do tempo e suas relações com o momento histórico.

O autor afirma que o principal objetivo de ensino, no campo pedagógico, é “possibilitar ao sujeito histórico tomar consciência de sua própria posição no tempo e articular sua experiência”: (São Paulo, 1978, p.14). Sugere também que se trabalhe com um pequeno número de monografias, focalizando momentos decisivos de nossa história literária. As canções de exílio: um estudo comparativo, de Adélia Bezerra, e O romance malandro, do próprio Willi Böhle, exemplificavam a exposição teórica, oferecendo dois modelos diferentes e dinâmicos de como se trabalhar com a história da literatura.

Do ponto de vista teórico, nas décadas de 60 e 70, discutia-se muito qual o papel da história da literatura no ensino da literatura. Em dois seminários realizados na França, em 1969 e em 1975, estudiosos como Roland Barthes, Roger Duchêne, Michel Mansuy, Tzvetan Todorov, Jean Ricardou e muitos outros assinalavam a importância da leitura de obras literárias em detrimento do ensino da historiografia, uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela sua leitura. Não se negava a necessidade do conhecimento da história da literatura, mas sim a maneira como esse ensino era feito. Sendo assim, a descoberta de vários séculos de produção literária não pode ser feita em manuais didáticos e com a leitura de trechos escolhidos.

Esse pensamento reflete-se na Proposta Curricular, na medida em que o ensino de literatura é

proposto em dois momentos: leitura e estudo de textos literários e estudo da história da literatura. No entanto, tanto na França quanto no Brasil, permaneciam perguntas. Se a história da literatura não deve ser ensinada seguindo-se a linha cronológica, como concretizá-la?

O fato é que a maioria dos professores, em São Paulo, continuou a trabalhar com o ensino de língua e de literatura, seguindo os livros didáticos. A Secretaria da Educação, em 1979, realizou uma pesquisa com professores da rede oficial a fim de verificar a efetiva introdução dos modelos referenciais dos currículos (São Paulo, 1979). Dos 325 professores de Português que participaram da pesquisa, apenas 2,1% os utilizava integralmente, a maioria declarou não se sentir preparada para aplicá-los e se ressentir da falta de material auxiliar que explicitasse as orientações dadas.

Em 1984, a situação pouco havia mudado: em enquete feita com 100 professores de Português, apenas 43,9% diziam seguir as diretrizes da Proposição Curricular (Vieira, 1988).

Na teoria, as propostas sugeridas caminhavam de mãos dadas com os avanços das teorias literárias e linguísticas, no entanto, a realidade era bem diversa.

O processo de “democratização” do ensino, ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas,

supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, sobretudo de Letras, professores sem a formação específica, entre outros fatores, tornava difícil colocar em prática o que se propunha.

Na década de 90, conforme os princípios definidos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Ministério da Educação – MEC – elaborou, junto com educadores de todo o Brasil, um novo perfil para o currículo escolar. O MEC buscou dar novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização existente no ensino por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Se, nas décadas de 60 e 70, com o aceleração do processo de industrialização na América Latina, a política educacional brasileira estabeleceu como prioridade para o ensino médio a formação de especialistas que fossem capazes de controlar a utilização de maquinarias ou de dirigir os processos de produção, na década de 90, o desafio é outro. Numa sociedade em que o volume de informações aumenta constantemente, em que o conhecimento é rapidamente superado pelas inovações científicas e tecnológicas, a simples aquisição de conhecimentos é insuficiente para a formação de cidadãos e profissionais. A formação do

aluno deve ter como alvo, também, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Para o ensino médio, a nova LDB propõe a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, de criar e formular, desvalorizando-se o simples exercício de memorização. Essa proposta, que leva em conta as mudanças na produção e organização das empresas, rompe com o paradigma que vê a educação como um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho, em que a disciplina, a obediência e o respeito restrito às regras estabelecidas eram as condições necessárias para a inclusão social.

As quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular. Aprender a conhecer (ressalta a importância de uma educação geral, com possibilidade de aprofundar algumas áreas de conhecimento, e de dominar os próprios instrumentos do conhecimento); aprender a fazer (estimula o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, na medida em que as situações estão em transformação permanente); aprender a viver (trata do aprender a viver juntos, desenvolvendo o

conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis); aprender a ser (a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, com a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, com a construção da sua identidade).

Para fins didáticos, o currículo foi agrupado em três grandes áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

### **A função estética da literatura**

Eco (2010) em seus estudos amplia a discussão da função da literatura, pois, uma vez relacionada à estética, ela se instaura como objeto estético, e outra ótica é percebida na relação entre o autor e o público. Isso altera a forma de lidar-se com a literatura, seja no campo da pedagogia, seja na história da arte. O autor aponta, também, um olhar para o conteúdo de uma obra, que deverá ser orientado por meio da relação entre a arte e o mundo. Ao contrário de uma função utilitária, que reduz a obra aos pretextos, a função estética amplia os nossos sentidos e permite a contemplação da obra pelas vias artísticas. Por meio da abertura de uma obra literária, de acordo com Eco (2010), o sujeito pode ser levado a múltiplas

possibilidades de interpretação, pois a obra aberta é inacabada, indefinida. E quanto mais a obra se abre para a multiplicidade, mais caminhos oferecem ao leitor.

Ao encontro dessa ideia, Calvino (1998), em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, expressa que a literatura permite caminhos para diferentes “enxergamentos” de novíssimos ou antigos estilos e formas, surgindo diante desses olhares novas percepções da imagem do mundo. Segundo o autor, “o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo”. (CALVINO, 1998, p. 127).

O autor desafia a refletir sobre a construção de uma obra literária a partir de cinco elementos, os quais fazem parte de uma proposta para este milênio: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade, todos entrelaçados na obra de forma precisa e milimetricamente calculados. Essa questão é trazida à baila, porque, por meio dessa obra, assim como de seus romances, passa-se a entender como a literatura é arte. A ficção composta por Calvino trata de levar o leitor a enxergar possibilidades dentro do impossível, do inalcançável, pois lida com o substrato da obra literária, com seu arcabouço, um projeto bem definido e acabado, o qual, na sua inteireza, interfere no imaginário, conduzindo, dessa forma, o leitor à fruição do texto. A construção literária proposta por

Calvino permite perceber a literatura como arte, pois percorre uma linha estética e frutiva.

A partir da concepção de Barthes (1987), o texto da fruição provoca perplexidade, tira o leitor do estado de acomodação e leva-o a percorrer caminhos de questionamentos, de negação, de aflição, de estado de perda; derruba velhos pensamentos e crenças e corre em busca de um novo sentido. Quando isso ocorre, segundo Barthes (1987, p. 12), “[a] cultura retorna, portanto como margem: sob não importa qual forma”, pois permite a reflexão crítica, o pensamento mais elaborado do abstrato, como também a fruição estética por meio dos usos artísticos da linguagem.

Jonathan Culler (1999) caracteriza a literatura da seguinte forma:

- colocação em primeiro plano da linguagem;
- integração da linguagem: forma e conteúdo;
- construção intertextual ou autorreflexiva;
- ficção;
- objeto estético.

A literatura como função estética, segundo Culler (1999), não conduz a um pensamento único, mas promove o caráter desinteressado, ensina a sensibilidade e as discriminações sutis. Ao conceber o indivíduo como “sujeito liberal”, a literatura desvincula-se de pretextos e assume a obra literária como “objeto estético”. A função estética da literatura

permite ao leitor um “gozo”, que, para Barthes, não se confunde com prazer, mas, sobretudo, com a reação causada pelo embate entre obra e leitor.

Objetos estéticos, tais como as pinturas ou as obras literárias, com sua combinação de forma sensorial (cores, sons) e conteúdo espiritual (ideias), ilustram a possibilidade de juntar o material e o espiritual. Uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo. (CULLER, 1999, p. 39).

Nesse aspecto, o autor esclarece que a literatura é arte, e, dessa forma, o livro torna-se um objeto estético, pois permite ao leitor funções comunicativas que levam à fruição - esta entendida como uma sensação estética, que pode ser de perda, de conflito, de desconstrução.

Para Neitzel (2006), quanto mais acesso aos livros, mais possibilidade tem um indivíduo de compreender o mundo e o seu contexto, pois a leitura promove “enxergamentos” que ampliam o conhecimento e o autoconhecimento. Quando ouvimos que ler é dar asas à imaginação, é porque a leitura tira-nos de uma realidade para que, longe dela, possamos compreendê-la e, conseqüentemente, modificá-la. Nesse sentido, Nietzsche (2000, p. 150) diz: “Aquele que um dia ensinar os homens a voar,

destruirá todas as barreiras, para ele as próprias barreiras voarão pelos ares”. Barreiras que podemos chamar de cegueira intelectual, consciência confusa, ou alienação. O sujeito que não se insere em sua realidade, e a literatura é uma forma de inserção, pode estar distanciando-se de seu entorno, e, ao afastar-se do seu entorno, estará afastando-se de si próprio.

Diante disso, compreendemos a importância da literatura no processo do desenvolvimento do ser. “A literatura – quero dizer, aquela que responde a essas exigências – é a Terra prometida em que a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser.” (CALVINO, 1998, p. 72). Por meio dessa ideia, percebemos o valor de uma boa obra literária para o leitor. Como diz o autor, o que não há na terra, a literatura dá conta de fazer existir.

Conforme os estudos dos autores acima, percebemos que a literatura arte está relacionada à formação estética do ser humano, cabe-nos, no entanto compreender como essa obra literária entra na escola e de que forma vem sendo explorada.

### **A literatura e seus objetivos**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM –, para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a linguagem é considerada como

...a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (Brasil, 1999a, p.13)

Dessa perspectiva, os PCNEM estabelecem como objetivo para a área o desenvolvimento, no educando, das seguintes competências gerais:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção de recepção.

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização, usufruir do patrimônio nacional e

internacional, com suas diferentes visões do mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e saber colocar-se como protagonista do processo de produção/recepção.

Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo da própria identidade.

Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.

Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. É, pois, profunda a mudança que os Parâmetros Curriculares propõem na maneira pela qual as disciplinas de

Português, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física devem ser examinadas e ensinadas.

A construção do conhecimento humano, o desenvolvimento das artes, da ciência, da filosofia e da religião só são possíveis graças à linguagem que permeia, elabora e constrói todas as atividades do homem. Não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorre na e pela linguagem.

Nesse sentido, perde interesse o estudo da gramática normativa quando esse estudo não contribuir para o desempenho linguístico do aluno, tanto na recepção quanto na produção de textos escritos e orais; o exercício contínuo das diferentes práticas, aliado à reflexão constante sobre os usos da linguagem, permite a ampliação dos recursos expressivos; a leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos próprios ou alheios e a observação e análise de marcas linguísticas recorrentes possibilitam ao aluno ampliar seu repertório para responder às exigências impostas pelas diversas situações comunicativas.

A língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para

afirmar ou suprimir as identidades culturais. Ter domínio da língua é, pois, participar ativamente da sociedade.

A arte e a cultura não podem deixar de estar presentes no processo formativo do indivíduo, uma vez que permitem ao homem libertar-se do mundo factual deslocando-se para além do universo do utilitarismo e dos valores de troca, proporcionando o “voo do espírito”. A inserção da literatura na formação de um educador pode ser uma tentativa do reencantamento do discurso pedagógico, que flutua na indigência cultural.

A literatura universal, em diversos gêneros (romances, contos, peças teatrais, poesias, ensaios, biografias, memórias, etc.) é um recurso essencial para entendermos as ditas “questões concretas” como a política, as instituições e as leis, e é o caminho mais aprazível a ser trilhado pelo educador no curso da sua jornada em “educar”, pois pode ser utilizada como um fio condutor do pensamento, e também é capaz de refletir o momento histórico em que a obra literária foi produzida.

Neste contexto, estética e literatura integram o universo educacional como uma forma de expressão dos sentimentos, assim como meio de manifestação de uma variedade de impressões, mas acima de tudo, é uma fonte inesgotável de prazer. A literatura é uma das formas mais pulsantes de manifestação da estética.

Mais uma vez, insiste-se sobre a questão da História da Literatura e da História da Arte, que estas não devem ser meras listagens de escolas, autores e suas características. No ensino das diversas linguagens artísticas, não se pode mais abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica. O ensino das artes não pode mais se reduzir nem à História da Arte, nem à mera aquisição de repertório, e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação. Da mesma maneira, a Educação Física não pode mais se reduzir ao condicionamento físico e ao esporte quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica.

Linguagens e códigos são, portanto, mais do que objetos de conhecimento, são meios para o conhecimento, uma vez que o ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Assim, na medida em que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer o mundo.

Segundo os PCN, o ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deve levar em conta, em primeiro lugar, a contextualização do conhecimento. Dados, informações, ideias e teorias não podem ser apresentadas de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua

relação com outros conhecimentos. Do nosso ponto de vista, a contextualização pode se dar em três níveis:

A contextualização sincrônica analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. Quais foram as condições e as razões da sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a esse objeto? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção?

Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes?

A contextualização diacrônica considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela ideia, aquela teoria, se inscreve na História da Cultura, da Arte e das Ideias? Como ela foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria?

Por fim, não se pode ignorar a contextualização de um objeto qualquer no quadro da sua recepção atual: como esse texto é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado? A questão da contextualização nos leva ao problema da Intertextualidade e da

Interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como a mesma ideia, o mesmo sentimento, a mesma informação é tratada pelas diferentes linguagens? Como um objeto é estudado nas diversas áreas do conhecimento? Qual a articulação que as disciplinas estabelecem entre si? De que maneira essa articulação se liga a um sistema? Aqui nos interessam, por exemplo, as novas tecnologias de informação, o hipertexto, os CD-ROM e as páginas da web.

Na proposta de reforma curricular do ensino médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida por uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos mediante relações de complementaridade, convergência ou divergência.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, R.. **Ao professor, com o meu carinho**. 5. ed. Campinas, SP: Verus, 2004.

BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. BRASIL. Leis e decretos. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: RAMA, L. M. J. da S. et. al. (comp. e org.).

Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. v.1. . Lei n.

9.394: lei das diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: Semtec, 1999a. . Parecer CEB n.15/98. Brasília: Semtec, 1999b.

CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. Companhia das letras, 2011.

CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar, 2001.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

JAUSS, H. R. **História da literatura como prevenção à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994. 40

MURRIE, Z. F. **Códigos e linguagens: diretrizes para o ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1996.

ROJO, R. H. R.; LOPES, L. P. M. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, 2004. p.14-59.

ECO, H. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2010.  
NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação**, curvatura da vara. 32ª edição – Campinas, Autores Associados, 2003.

HENRIQUE, F. **O livro didático em análise: a literatura em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação stricto Sensu, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. No prelo.

NEITZEL, A. de A. **Sensibilização poética: educar para a fruição estética**. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SALGADO, A. P. (Orgs.). **Estética e Pesquisa: formação de professores**. Itajaí, SC: UNIVALI; Maria do Caio, 2006. (Coleção Plurais Educacionais n. 2).

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade:** Contribuições para uma educação inclusiva. Itajaí: UNIVALI, 2005

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986. (Coleção Educação Crítica).

PACHECO, José. **Sozinhos na Escola.** 1. ed. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

STOKOE, Patrícia & HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola.** São Paulo: Summus, 1987.

VERDERI, EB. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

*Ana Cristina Romangnolli*

### O SURGIMENTO DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE.

A evolução da tecnologia confunde-se com a própria história do homem. Mediante a percepção da sua ação ou da interação com a natureza, o homem criou e desenvolveu gradativamente diversas estratégias, recursos, utensílios, ferramentas e outros itens que visavam a auxiliá-lo no seu cotidiano, a fim de garantir a sua sobrevivência tanto no aspecto alimentar como na segurança. Inicialmente, utilizando-se de elementos preexistentes na natureza, tais como galhos, ossos, pedras e outros, benefício próprio, o homem semeou os fundamentos para o processo de desenvolvimento da humanidade, o que resultou nas modernas tecnologias.

A perpetuação desses conhecimentos deu-se por meio da educação, que primeiramente era informal, difusa, segundo Aranha (2006), transmitida pela oralidade nos afazeres do dia-a-dia. Assim, essa forma de educar cumpria o papel de ensinar todo o conhecimento de geração em geração. A escola era

a própria família e a experiência de vida, a educação se dava por processo de enculturação.

A linguagem oral reinou durante muito tempo até a invenção da escrita, que abriu novos horizontes, possibilitando, por meio de um conjunto de sinais, símbolos e regras o registro da linguagem falada e expressão de pensamentos, sentimentos e emoções. A institucionalização da educação aconteceu inicialmente direcionada para os filhos de reis e outros jovens de sua escolha, com a orientação de um mestre.

Na Grécia, a escrita alfabética evoluiu como meio democrático de comunicação e educação. A palavra escrita se abriu tendencialmente a todos os cidadãos, como a fundação da escola pública. O uso da escrita difundiu-se rapidamente, podendo ser considerado uma das grandes guinadas na história da humanidade, pois possibilitou ao homem informar-se e comunicar-se pelo uso de escritos, como manuais, livros, jornais, correspondência e outros.

A leitura e a escrita se intensificaram com a invenção da imprensa por Gutemberg, no século XV, motivando a expansão e a circulação da informação e promovendo a produção literária e científica. Essa invenção impulsionou a Reforma Protestante, o surgimento da Ciência Moderna, o fortalecimento das diferentes línguas, florescimento das culturas regionais e nacionais e o aparecimento dos estados modernos, entre outras contribuições.

A educação também ganhou avanços, especialmente com a produção do livro impresso. Com o mercantilismo, o homem sentiu necessidade de desenvolver novas técnicas e construir máquinas mecânicas que possibilitassem a realização de cálculos matemáticos mais confiáveis. A produção de imagens em câmeras também marcou o desenvolvimento tecnológico, porque é graças a esse primeiro passo que ocorreram a expansão e a utilização das imagens tão presentes nos dias de hoje.

A tecnologia e a educação caminharam a passos largos com o desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento da fotografia, do cinema e dos recursos de comunicação. As invenções do telégrafo, do telefone, do rádio e da televisão revolucionaram a história do homem e da educação. Mais tarde, a eletrônica, o fax, os computadores e a criação de redes de comunicação a distância, como a Internet, trouxeram novos avanços ao desenvolvimento da sociedade.

Lévy (2000) afirma que há três tipos de tecnologias, sendo a primeira a seleção natural, que pode ser considerada uma tecnologia que a vida aplica a si mesma, produzindo modificações para adaptar-se ao ambiente. A segunda tecnologia é a seleção artificial, na qual os homens passam a interferir, domesticando e criando. E a terceira e última tecnologia no campo da vida é a biotecnologia,

que atua na forma e funções dos organismos por meio dos genes ou moléculas (transgênicos, células troncos etc.).

Você já imaginou como seria viver em um mundo sem o uso das tecnologias? Certamente seria muito difícil. Vive-se, hoje, em uma sociedade digitalizada e globalizada, na qual as informações são transmitidas rapidamente, quase na mesma velocidade em que são produzidas. A tecnologia estende-se a todos os setores da sociedade, envolvendo desde o cartão de crédito até os mais sofisticados computadores, empregados nas diversas áreas do conhecimento, como na medicina, por exemplo.

O avanço tecnológico produzido pelo uso do computador nas empresas, indústrias, bancos, mercados, cinemas, telecomunicações e em todas as áreas interfere na forma de adquirir conhecimentos e de pensar, agir, sentir, relacionar e ser dos cidadãos. Impõe mudanças na organização e natureza do trabalho, na produção e no consumo dos bens.

A velocidade do campo informacional necessita de permanente atualização do homem e exige uma nova cultura e um novo modelo social. Essa nova sociedade, também chamada de sociedade do conhecimento, requer novas competências e novas atitudes, exigindo um indivíduo atuante, pensante, pesquisador, com autonomia intelectual.

Segundo Sancho (2006, p. 17), “torna-se difícil negar a influência das tecnologias da informação e comunicação na configuração do mundo atual, mesmo que está nem sempre seja positiva para todos os indivíduos e grupos” . A autora ainda sustenta dois argumentos:

- As tecnologias da informação e comunicação estão aí e ficarão por muito tempo, estão transformando o mundo e deve-se considerá-las no terreno da educação.

- As tecnologias da informação e comunicação não são neutras. Estão sendo desenvolvidas e utilizadas em um mundo cheio de valores e interesses que não favorecem toda a população. Além de considerar o grande número de pessoas sem acesso às aplicações das TIC em um futuro próximo deve-se lembrar que os processos gerados pela combinação dessas tecnologias e das práticas políticas e econômicas dominantes nem sempre é positivo para os indivíduos e a sociedade (SANCHO et. Al., 2006).

Cabe então à escola, na condição de instituição responsável pela formação do indivíduo, formar pessoas capazes de lidar com o avanço tecnológico. Precisa colocar o aprendiz em contato com as novas tecnologias da comunicação e informação, bem como colocar a tecnologia em favor da educação.

Esse contexto exige que os professores incorporem à sua prática diária essas tecnologias, visando ao favorecimento da aprendizagem necessária à atuação na sociedade atual. A incorporação da imagem, do som e dos movimentos, colocada na escola a serviço das diversas áreas do conhecimento, enriquece as experiências dos alunos, tornando a escola mais viva e dinâmica.

No Brasil, a aplicação da tecnologia à serviço da educação teve grande avanço nas décadas de 1960 e 1970, com o advento das máquinas de ensinar – retroprojeter, projetor de slides, microscópios e outros - , reforçado pela política tecnicista que sustentava as decisões do meio educacional. Porém, o avanço maior ocorreu na década de 1990, com a adoção da televisão e do vídeo na escola pública.

Projetos governamentais, estimulados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), equiparam as escolas de ensino fundamental e médio com esses aparelhos, além de antena parabólica. Da mesma forma, instituíram um canal de TV – TV Escola (1996) – com programação específica voltada à área. Esse avanço tem sido consolidado, no fim do século passado e neste início de século, pela introdução do computador no ambiente escolar. No entanto, essa mudança requer, das escolas, preparação metodológica e aperfeiçoamento de posturas

necessárias à provocação e acompanhamento do processo educativo.

Exige, também, a reorganização das práticas do trabalho escolar. É preciso incentivar e priorizar a pesquisa, associar teoria e prática, utilizar métodos educacionais adequados à nova realidade social e tecnológica.

Apesar dos avanços no campo da tecnologia educacional, ainda persistem resistências. O “medo” da substituição do professor pelo computador parece já superado, mas sobrevive o “medo do novo”.

Outras dificuldades têm-se instalado nas escolas, como a falta de computadores e de laboratórios de informática. A velocidade com que se propagam a informação e ao acesso a ela não garante a sua conversão em conhecimento e, sua disponibilização na escola. À população é disponibilizando o acesso às informações, mas não à produção delas. Esta ainda permanece restrita a um pequeno grupo dominante.

Apesar do crescente número de projetos e programas na área da tecnologia educacional, as escolas continuam deficitárias de elementos necessários à sua sobrevivência, tais como materiais didáticos, condições dignas de trabalho, bibliotecas e muitos outros. A carência das escolas brasileiras continua grande, configurando duas realidades

distintas: a das escolas com acesso à tecnologia e daquelas desprovidas desse aparato.

Assim, faz-se necessário promover mudanças no seu interior, para que ela se ajuste à realidade que se vem instalando. Quais mudanças seriam necessárias nesse momento? Tais mudanças precisam ocorrer nas ações do professor e dos alunos, no resgate do espaço da escola como ambiente educativo, na organização curricular de forma que atenda às necessidades dos alunos, na nova gestão escolar, na revisão do papel dos pais e da comunidade, no auxílio de especialistas externos e na clareza do papel das novas tecnologias.

É fundamental ainda repensar a formação do professor e a necessidade da aquisição de novas competências e habilidades para atuar na formação do cidadão capaz de aprender a aprender. Já sabemos que as tecnologias têm o potencial de encantar alunos e professores, mas é preciso ir além desse deslumbramento e repensar a prática pedagógica diante de tais recursos.

## MUDANÇAS QUE AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO FAVORECEM

Cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço. Antigamente, o telefone interurbano – por ser caro e demorado – era usado para casos extremos. A nossa

expectativa em relação ao interurbano se limitava a casos de urgência, economizando telegraficamente o tempo de conexão. Com o barateamento das chamadas, falar com outro estado ou país vai tornando-se mais habitual e, ao acrescentar o fax ao telefone, podemos enviar e receber também textos e desenhos de forma instantânea e prazerosa.

O telefone celular vem dando-nos uma mobilidade inimaginável já há alguns anos. Posso ser alcançado, se quiser, ou conectar-me com qualquer lugar sem depender de ter um cabo ou rede física por perto. A miniaturização das tecnologias de comunicação vem permitindo uma grande maleabilidade, mobilidade, personalização (vide walkman, celular, notebook...), que facilitam a individualização dos processos de comunicação, o estar sempre disponível (alcançável), em qualquer lugar e horário. Essas tecnologias portáteis expressam de forma patente a ênfase do capitalismo no individual mais do que no coletivo, a valorização da liberdade de escolha, de eu poder agir, seguindo a minha vontade. Elas ao encontro a forças poderosas, instintivas, primitivas dentro de nós, às quais somos extremamente sensíveis e que, por isso, conseguem fácil aceitação social.

A tecnologia de redes eletrônicas modifica profundamente o conceito de tempo e espaço. Posso morar em um lugar isolado e estar sempre ligado aos grandes centros de pesquisa, às grandes bibliotecas,

aos colegas de profissão, a inúmeros serviços. Posso fazer boa parte do trabalho sem sair de casa. Posso levar o notebook para a praia e, enquanto descanso, pesquisar, comunicar-me, trabalhar com outras pessoas à distância. São possibilidades reais inimagináveis há pouquíssimos anos e que estabelecem novos elos, situações, serviços, que dependerão da aceitação de cada um, para efetivamente funcionar.

Para atualizar-me profissionalmente posso acessar cursos à distância via computador, receber materiais escritos e audiovisuais pela world wide web (interface gráfica da internet, que pode captar e transmitir imagens, sons e textos). Estamos começando a utilizar a videoconferência na rede, que possibilita a várias pessoas, em lugares bem diferentes, ver-se, comunicar-se, trabalhar juntas, trocar informações, aprender e ensinar. Muitas atividades que nos tomavam tempo e implicavam em deslocamentos, filas e outros aborrecimentos, vamos poder resolvê-las por meio de redes, esteja onde estiver. Até há poucos anos, íamos várias vezes por semana ao banco, para depositar, sacar, pagar contas...

Hoje, em alguns terminais eletrônicos, podemos realizar as mesmas tarefas. Estamos começando a fazer as mesmas coisas sem sair de casa. Também estamos começando a poder fazer o supermercado sem sair de casa, a comprar qualquer

objetivo via telemarketing. Isso significa que o que antes justificava muitas das nossas saídas, hoje não é mais necessário.

A partir de agora, só sairemos quando acharmos conveniente, mas não fazer coisas externas por obrigação. Sairemos porque queremos, não por imposição das circunstâncias.

Cada inovação tecnológica bem sucedida modifica os padrões de lidar com a realidade anterior, muda o patamar de exigências do uso. Com o aumento do número de câmeras, torna-se normal mostrar, no futebol, vôlei ou basquete, a mesma cena com vários pontos de vista, de vários ângulos diferentes. Quando isso não acontece, quando um gol não é mostrado muitas vezes e de diversos ângulos, sentimo-nos frustrados e cobramos providências. Antes do replay, precisávamos ir ao campo para assistir um jogo.

Com a televisão ao vivo, sem videoteipe, dependíamos da câmera não ter perdido o lance e só podíamos assisti-lo uma vez. Depois, o replay foi uma grande inovação, mas era difícil de operar e ficávamos felizes quando havia uma repetição – a mesma – do mesmo lance. Hoje, repetir, com muitas câmeras, que nos dão diversos pontos de vista, é o normal e foi incorporado à narrativa. Nossas expectativas vão modificando-se com o aperfeiçoamento da tecnologia. Uma mudança significativa – que vem acentuando-se nos últimos

anos – é a necessidade de comunicar-nos por meio de sons, imagens e textos, integrando mensagens e tecnologias multimídia. O cinema começou como imagem preto-e-branco. Depois, incorporou o som, a imagem colorida, a tela grande, o som estéreo. A televisão passou do preto-e-branco para o colorido, do mono para o estéreo, da tela curva para a plana, da imagem confusa para a alta definição. Estamos passando dos sistemas analógicos de produção e transmissão para os digitais. O computador está integrando todas as funções antes dispersas, tornando-se, simultaneamente, um instrumento de trabalho, de comunicação e de lazer. A mesma função serve para ver um programa de televisão, fazer compras, enviar mensagens, participar de uma videoconferência.

A comunicação torna-se mais e mais sensorial, mais e mais multidimensional, mais e mais não linear. As técnicas de apresentação são mais fáceis hoje e mais atraentes do que anos atrás, o que aumentará o padrão de exigência para mostrar qualquer trabalho através de sistemas multimídia. O som não será um acessório, mas uma parte integral da narrativa. O texto na tela aumentará de importância, pela sua maleabilidade, facilidade de correção, de cópia, de deslocamento e de transmissão.

Com o aperfeiçoamento nos próximos anos, da fala por meio do computador, não necessitaremos de um teclado e dependeremos menos da escrita e mais

da voz. Dependemos menos do inglês para comunicar-nos porque disporemos de programas de tradução simultânea.

Com o aperfeiçoamento da realidade virtual, simularemos todas as situações possíveis, exacerbaremos a nossa relação com os sentidos, com a intuição. Vamos ter motivos de fascinação e de alienação. Podemos comunicar-nos mais ou alienar-nos muito mais facilmente que antes. Se queremos fugir, encontraremos muitas realidades virtuais para fugir, para viver sozinhos. Nossa mente é melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona, sente, intui e pode surpreender. Por isso, o grande ré encantamento temos que fazê-lo conosco, com a nossa mente e corpo, integrando nossos sentidos, emoções e razão. Valorizando o sensorial, o emocional e o lógico. Desenvolvendo atitudes positivas, modos de perceber, sentir e comunicar-nos mais livres, ricos, profundos. Essa atitude ré encantada de viver potencializará ainda mais nossa vida pessoal e comunitária, ao fazer um uso libertador dessas tecnologias maravilhosas e não um uso consumista de fuga.

## TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão

progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação.

As tecnologias de comunicação não subestimem o professor, mas modificam algumas das funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, pesquisar, buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria – o conhecimento com ética.

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas

eletrônicas, revistas on-line, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno. Pode procurar ajuda em outros colegas sobre problemas que surgem, novos programas para sua área de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar, assim, um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados.

O ré encantamento, enfim, não reside principalmente nas tecnologias – cada vez mais sedutoras -, mas em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso. É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. É frustrante, por outro lado, constatar que muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias. O ré encantamento, em grande parte, vai depender de nós.

A tecnologia educacional é uma realidade nas escolas neste início de século. Porém, faz-se

necessário criar ambientes facilitadores que incluam nova postura da escola, assim como novas atitudes docentes, como a adoção de metodologias que permitam a participação ativa do aluno no processo educativo.

As novas tecnologias da comunicação e informação enriquecem a prática pedagógica, mas não falam por si sós. O professor é responsável por essa incorporação. Para que ele possa realizar um trabalho de qualidade, será necessário refletir acerca dos seus próprios paradigmas. A ele cabe reconsiderar o trabalho docente, dominando as tecnologias e assumindo as decisões quando ao processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração a necessidade de repensarmos o novo papel da educação nos moldes em que ela se insere, propomos como objetivo maior refletir sobre o surgimento, evolução e desenvolvimento das tecnologias no processo educacional, assim como sugerir algumas orientações para a utilização de tais ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a forma de educadores na sociedade atual.

Ao percorremos a literatura nesta área, percebemos que tais questões também nos levaram a discutir a necessidade de o professor, no papel de educador, refletir acerca dos seus próprios paradigmas, que muitas vezes impedem que um trabalho inovador flua.

Um grande número de ferramentas tecnológicas figura no cenário educacional, cabendo ao professor avaliar o leque de opções e selecionar a ferramenta que melhor atenda às suas necessidades educacionais.

Assim, diante da nova realidade, a educação não pode mais viver do passado, negando a existência das tecnologias, pois formaria pessoas desconectadas da realidade em que se inserem. Por isso, nesses novos moldes, é preciso compreender uma nova dimensão dos papéis na educação, tanto do professor quanto do aluno, enfim, do próprio projeto pedagógico.

Conhecer o surgimento das tecnologias é fundamental para poder compreendê-la. Contudo, não basta apenas sermos bons conhecedores dessa história, é preciso sim refletir sobre a prática pedagógica com ajuda das tecnologias. Além disso, é nossa a responsabilidade como educadores de lutarmos para que as tecnologias possam contribuir para a democratização de saberes, tendo em vista a formação de cidadãos na atualidade.

## O EDUCADOR E AS NOVAS MÍDIAS

O professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avalia-los.

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Com a internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nós a distância. São muitos os caminhos, que dependerão da situação concreta em que o professor se encontrar: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional. Alguns parecem ser, atualmente, mais viáveis e produtivos.

No começo, procurar estabelecer uma relação empática com os alunos, procurando conhecê-los, fazendo um mapeamento dos seus interesses, formação e perspectivas futuras. A preocupação com os alunos, a forma de relacionar-nos com eles é fundamental para o sucesso pedagógico. Os alunos captam se o professor gosta de ensinar e

principalmente se gosta deles e isso facilita a sua prontidão para aprender.

Vale a pena descobrir as competências dos alunos que temos em cada classe, que contribuições podem dar ao nosso curso. Não vamos impor um projeto fechado de curso, mas um programa com as grandes diretrizes delineadas com o qual vamos construindo caminhos de aprendizagem em cada etapa, estando atentos – professor e alunos – para avançar da forma mais rica possível em cada momento.

É importante mostrar aos alunos o que vamos ganhar ao longo do semestre, por que vale a pena estarmos juntos. Procurar motivá-los para aprender, para avançar, para a importância da sua participação, para o processo de aula-pesquisa e para as tecnologias que iremos utilizar, entre elas a internet.

O professor pode criar uma página pessoal na internet, como espaço virtual de encontro e divulgação, um lugar de referência para cada matéria e para cada aluno. Essa página pode ampliar o alcance do trabalho do professor, de divulgação de suas ideias e propostas, de contato com pessoas fora da universidade ou escola.

Num primeiro momento, a página pessoal é importante como referência virtual, como ponto de encontro permanente entre ele e os alunos. A página pode ser aberta a qualquer pessoa ou só para os

alunos, dependerá de cada situação. O importante é que professor e alunos tenham um espaço, além do presencial, de encontro e visibilizarão virtual. Hoje começamos a ter acesso a programas que facilitam a criação de ambientes virtuais, que colocam alunos e professores juntos na internet.

Programas como o Eureka da Puc de Curitiba, o LearningSpace da Lotus-IBM, o WEBCT, o Aulanet da Puc do Rio de Janeiro, o First-Class, o Blackboard e outros semelhantes permitem que o professor disponibilize o seu curso, oriente as atividades dos alunos, e que estes criem suas páginas, participem de pesquisa em grupos, discutam assuntos em fóruns ou chats. O curso pode ser construído aos poucos, as interações ficam registradas, as entradas e saídas dos alunos, monitoradas. O papel do professor se amplia significativamente. Do informador, que dita conteúdo, se transforma em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula, de um processo que caminha para ser semipresencial, aproveitando o melhor do que podemos fazer na sala de aula e no ambiente virtual.

O professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos, pode utilizar algumas ferramentas simples da internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos.

## INTERNET NA EDUCAÇÃO

A internet está explodindo como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão. É a mídia mais aberta, descentralizada, e por isso mesmo, mais ameaçadora para os grupos políticos e econômicos hegemônicos. Aumenta o número de pessoas ou grupos que criam na Internet suas próprias revistas, emissoras de rádio ou de televisão, sem pedir licença ao Estado ou ter vínculo com setores econômicos tradicionais. Cada um pode dizer nela o que quer, conversar com quem desejar, oferecer os serviços que considerar convenientes. Como resultado, começamos a assistir a tentativas de controlá-la de forma clara ou sutil.

A distância hoje não é principalmente a geografia, mas a econômica (ricos e pobres), a cultural (acesso efetivo pela educação continuada), a ideológica (diferentes formas de pensar e sentir) e a tecnológica (acesso e domínio ou não das tecnologias de comunicação). Uma das expressões claras de democratização digital se manifesta na possibilidade de acesso à Internet e em dominar o instrumental teórico para explorar todas as suas potencialidades.

A Internet também está explodindo na educação. Universidades e escolas correm para tornar-se visíveis, para não ficar para trás. Uns colocam páginas padronizadas, previsíveis, em que mostram a sua filosofia, as atividades administrativas e pedagógicas. Outros criam páginas atraentes, com projetos inovadores e múltiplas conexões.

A educação presencial pode modificar-se significativamente com as redes eletrônicas. As paredes das escolas e das universidades se abrem, as pessoas se intercomunicam, trocam informações, dados, pesquisas. A educação continuada é otimizada pela possibilidade de integração de várias mídias, acessando-as tanto em tempo real como assincronicamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo, e também pela facilidade de pôr em contato educadores e educandos.

Na Internet, encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação. A divulgação pode ser institucional – a escola mostra o que faz – ou particular – grupos, professores ou alunos criam suas homepages pessoais, com o que produzem de mais significativo. A pesquisa pode ser feita individualmente ou em grupo, ao vivo – durante a aula – ou fora da aula, pode ser uma atividade obrigatória ou livre. Nas atividades de apoio ao ensino, podemos conseguir textos, imagens, sons do tema específico do programa, utilizando-os como um elemento a mais, junto com livros, revistas e vídeos. A comunicação ocorre entre professores e alunos, entre professores e professores, entre alunos e outros colegas da mesma ou de outras cidades e países. A comunicação se dá com pessoas conhecidas e desconhecidas, próximas e distantes, interagindo esporadicamente ou sistematicamente.

As redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Mas também podem perder-se entre tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas.

## MÍDIA TELEVISIVA NA ESCOLA

Desde os tempos primórdios, o homem teve o desejo de registrar imagens. Isso pode ser verificado por meio dos estudos históricos, que revelam gravuras e desenhos de animais e pessoas em cavernas e pedras. Embora bastante rudimentares, essas ações trazem a origem de uma importante descoberta para a humanidade: a descoberta de que é possível guardar e criar reproduções da vida cotidiana.

Movido pelo desejo do novo e dos desafios, o homem percorreu o caminho do progresso, das descobertas e, em 1826, com uma placa de estanho coberta com betume da Judéia, Joseph Nicéphore Niépce conseguiu produzir uma imagem que deu bases para o desenvolvimento da televisão que conhecemos hoje. Posteriormente, em 1873, com o descobrimento do selênio, o homem passou a transmitir imagens televisivas, dando início a uma nova era no registro de imagens.

Atualmente, esse recurso, que está totalmente popularizado, modificou não só a história das imagens, mas também a natureza da própria sociedade, que hoje precisa discutir seus usos, efeitos e possíveis intervenções.

É certo que a mídia televisiva desempenha um papel importante na socialização do ser humano, influenciando o modo de vestir, falar, pensar, além de comportamentos e valores. Atua como referencial para jovens, crianças e adultos quanto à forma de ser e de agir.

A integração da mídia na escola pode ser realizada em dois níveis: como recurso de ensino e como objeto de estudo. Como recurso de ensino, o professor pode envolver trechos de propagandas, filmes, telenovelas, desenhos animados, telejornais ou qualquer outro programa televisivo como auxílio para discussão de assuntos com temas atuais e polêmicos, como sexualidade, violência, drogas, meio ambiente, ética, entre outros. Como objeto de estudo, utiliza os assuntos da mídia nas aulas, destacando sua influência, o incentivo à violência, o papel na formação do ser humano, entre outros temas. A partir daquilo que a mídia apresenta, o professor planeja e desenvolve sua aula, integrando o conteúdo à vida do aluno.

Assim como os canais de TV, o vídeo também traz grandes contribuições ao ensino. São de Moran (1995) os dizeres: “o vídeo está umbilicalmente ligado

à televisão”. Sendo assim, seu uso sem esta é praticamente impossível.

Existe grande variedade de programas de vídeo que podem ser aproveitados na escola: desenhos animados, comerciais, programas educativos, informativos e outros. Porém, alguns cuidados devem ser tomados ao utilizar o vídeo. A sua escolha começa no planejamento do professor.

A utilização do vídeo exige primeiramente a checagem dos aspectos técnicos (qualidade do material, que seja VHS ou DVD, duração, cor, som, imagem) e pedagógicos (aspectos mais importantes, cenas, adequação à faixa etária, linguagem, conteúdo, outros).

Além desses cuidados, outros aspectos precisam ser considerados na utilização do vídeo em sala de aula. Formas inadequadas podem causar transtornos e descaracterizar seu uso, comprometendo todo o trabalho do professor.

Moran (1995) aponta algumas formas inadequadas de uso: vídeo-tapa-buraco, vídeo. Proposta correta de utilização: sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino e dinâmicas de análise do vídeo em sala de aula – leitura em conjunto, leitura globalizante, leitura concentrada e leitura funcional.

Tanto o vídeo como a mídia televisiva, se bem empregados pelo professor, enriquecem a aula e o

ambiente escolar e proporcionam aprendizagem mais significativa, considerando que somos “somos tocados pela comunicação televisiva sensorial, emocional e racionalmente” (FIORENTINI; CARNEIRO, 2001, p. 25).

Na televisão, há combinação e superposição de várias linguagens – imagens, falas, músicas, escritas – que facilitam a interação, uma vez que sua linguagem estimula a emoção, os desejos, as fantasias, a razão e a percepção. Com a televisão, viaja-se entre o real e o imaginário, transcende-se o tempo e chegar. A contribuição que o vídeo e a televisão podem trazer à escola a interatividade e envolvem o aluno, tocando a afetividade e a emoção.

Outro aspecto que a utilização desse recurso suscita é a discussão sobre o conteúdo veiculado nos canais abertos da rede brasileira. A relação estabelecida entre a televisão e a criança moderna vem gerando certas interferências na vida cotidiana infantil, o que proporciona a recriação da imagem como forma de expressão mais intensa para o público jovem.

Sabemos que a construção do conhecimento pela criança se dá a partir de sua interação social com o mundo.

Se considerarmos que a criança brasileira passa em média de quatro a cinco horas em frente à televisão, devemos considerar que este recurso

possui uma influência grande na construção do conhecimento das mesmas.

A mídia assumiu o papel de mediadora do conhecimento infanto-juvenil, já que cada vez mais inserida no dia-a-dia das pessoas, desempenhando uma importante influência na vida das crianças e adolescentes, transmitindo comportamentos, moda e atitudes. “O papel da televisão no processo de socialização será mais ou menos determinante segundo as diferentes formas de realização das crianças com o meio [...]” (BELLONI, 2001, p. 35). Dessa forma:

A televisão, ao pretender reproduzir o universo real em sua complexidade, constrói um simulacro do mundo em que o indivíduo acaba se encontrando, assumindo as imagens produzidas como se fossem sua vida real. E estas imagens penetram a realidade, transformando-a, dando-lhe forma (BELLONI, 2001, p. 57).

Entendemos assim que a mídia televisiva assume um papel importante para a criança e o adolescente. Dessa forma, pensamos que cabe à escola o papel de não somente utilizar os recursos da televisão, mas também discutir o conteúdo veiculado pela mídia televisiva:

Televisão e vídeo combinam a dimensão espacial com a sinestésica, ritmos rápidos e lentos, narrativas de impacto e de relaxamento. Combinam

a comunicação sensorial com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. A integração começa pelo sensorial, o emocional e o intuitivo, para atingir posteriormente o racional. Exploram o voyeurismo, e mostram até a exaustão planos, ângulos, replay de determinadas cenas, situações, pessoas, grupos, enquanto ignoram a maior parte do que acontece no cotidiano. Mostram a exceção, o inusitado, o chocante, o horripilante, mas também o termo – um bebê desamparado, por exemplo. Destacam os que detêm atualmente algum poder – político, econômico ou de identificação/projeção: artistas, modelos, ídolos esportivos. Quando o perdem, desaparecem da tela (MORAN, 2008).

A mídia televisiva não mede esforços, diversificando ao máximo as programações visando alcançar todo tipo de público. Utilizando uma linguagem rápida, dinâmica, diversificada, engraçada e atraente ela constitui um dos recursos mais presentes nos lares dos cidadãos brasileiros e de pessoas em todo o mundo.

## TECNOLOGIA DA MÍDIA CLÁSSICA À MÍDIA ONLINE

Almeida e Moran (2005, p.63) dizem que : A mídia clássica é inaugurada com a imprensa de Gutemberg e teve seu apogeu entre a segunda

metade do século XIX e a primeira do século XX, com o jornal, a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão.

Ela se contenta com fixar, reproduzir e transmitir a mensagem buscando o maior alcance e melhor difusão... estando à mensagem fechada em sua estabilidade material. Já a mídia on-line, segundo estes autores, faz melhor a difusão da mensagem, podendo esta ser manipulada e modificada a gosto do usuário, pois “imagem, som e texto não têm materialidade fixa”. Percebe-se a “evolução” de uma mídia que não podia ser manipulada e modificada para outra, com mais recursos, mas, no entanto, por não possuir materialidade fixa, é passível de clonagens.

## A EDUCAÇÃO MEDIADA PELA TECNOLOGIA

Como conviver sem o uso da tecnologia, estando ela em todos os lugares? A tecnologia é parceira do ser humano. Na escola, essa convivência torna-se problemática, pois quando docente e discente encontram-se “níveis tecnológicos”, muito diferenciados, distanciam-se dos momentos de troca (a interação fica comprometida), tão importantes, no processo de ensino-aprendizagem, prejudicando a aquisição do conhecimento. A tecnologia é mal utilizada por alguns alunos, como também não utilizada por alguns professores, ficando estes, “parados no tempo”, no seu tradicionalismo. A tecnologia não substitui o professor, que é quem tem na escola, a principal responsabilidade de formar

cidadãos conscientes, Boff (2004, p. 99), diz que “um computador e um robô não têm condições de cuidar do meio ambiente...”, é do ser humano essa função, também a de educar, pensamos. Professores e alunos aprendem juntos e se complementam, pois segundo Brandão (1988 p. 22) “de um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende”. A ideia de ensinar parece estar perdendo-se no tempo, penso, que aprende-se muito mais do que se ensina. Atualmente, o papel do professor parece ser muito mais de acompanhar, direcionar, complementar, esclarecer e, também de aprender com o aluno, utilizando o ambiente escolar como laboratório de aprendizagem, onde aluno/professor são parceiros nesse processo. Cabe então ao educador auxiliar o aluno na compreensão do verdadeiro sentido que devemos atribuir à tecnologia e assim, fazer um bom uso dela, pois Oliveira (1999) diz que “a tecnologia pode ajudar a escola a levar os seus alunos a um novo nível de atuação, de concentração no exercício do intelecto, desde que sirva a metas educacionais, sem dirigi-las; a tecnologia se destina a servir, não a ditar as nossas necessidades”.

## O ALUNO UTILIZANDO TECNOLOGIA

O aluno não é mais aquele ser passivo, que somente recebe informações; ele participa

ativamente do processo de aprendizagem, contribuindo com a apreensão do conhecimento, ele também se educa. Cabe ao professor a tarefa de “provoca-lo” e acompanha-lo neste caminho, não permitindo, indiscriminadamente, alguns procedimentos modernos com o uso constante, do Ctrl+C e Ctrl+V, não fazendo referência às fontes (plagiando obras). Cabe ao professor educar o aluno neste aspecto, orientando-o na elaboração de trabalhos escolares, proveniente de textos da internet. Para Freire (apud Almeida, 2000, p. 53), fazendo menção à “educação bancária”.

A pedagogia deve deixar para o aluno construir seu próprio conhecimento, sem se preocupar em repassar conceitos prontos, o que frequente ocorre na prática tradicional, que faz do aluno um ser passivo, em que se “depositam” os conhecimentos para criar um banco de respostas em sua mente. Freire (2003, p. 58), A tecnologia auxilia o aluno a construir seu próprio conhecimento . Pensa-se que na atualidade, “o professor” não está conseguindo executar esses depósitos como outrora, o que é bom por um lado, mas, em contrapartida, não faz depósito “nenhum” e o aluno no curso de sua aprendizagem, se não tiver uma orientação nem dos pais nem dos professores, não adquire o conhecimento necessário para se viver em sociedade, fazendo sozinho novos tipos de “depósitos” utilizando de uma forma errônea, os meios tecnológicos.

## O PROFESSOR UTILIZANDO TECNOLOGIA

Novas formas de ensinar e aprender incorporando novas mídias, fazendo parte do cotidiano do aluno, auxiliando-o no caminho do conhecimento. A tradicional forma de ministrar aulas expositivas não mais “encanta” a maior parte dos alunos que em todo lugar tem forma de adquirir informações, que se transformarão em um conhecimento salutar ou não, de acordo com as escolhas que esse aluno fizer. Quadro, giz, livros, professor, até quando? Até o velho “pai dos burros”, o dicionário, se modernizou, está na internet... Mais do que nunca a função do professor é de mediar o conhecimento. Uma mediação diferente “expondo” mais o aluno, pois ele pode ser detentor de conhecimentos alheios ao professor, que enriquecerão à aula. Sendo assim, deve propor constantes participações do aluno em trabalhos apresentados e /ou escritos, fazer uma inversão, se colocar no lugar do aluno, mas sem perder o senso de educador, fazendo inferências e interferências, quando necessário. Aproveitar os conteúdos que o aluno traz para a escola que auxilie na aprendizagem de todos.

O docente tem que estar atualizado, acompanhando as transformações advindas do aceleração tecnológico e procurar se adequar a eles, “pois ele também é um aprendiz”.

Propor desafios. Construir sua aula com a participação do aluno. Promover debates, com o fim de que ocorram interações entre discentes/educador, fazendo uso das tecnologias que os alunos mais apreciam e que ele educador pode aprender a apreciá-las também. Lembrando que inovar faz parte do amplo conceito de tecnologia, que deve estar a serviço do homem e não ao contrário. Não se permitir, portanto, ser conduzido por ela, mas explorá-la, como “ferramenta” útil na construção do conhecimento, através de um processamento eficiente e marcante no intelecto. Cabe ao professor transformar a tecnologia em “cúmplice” no processo de aprender a ensinar e o aluno coparticipante. O docente tem agora “novos aliados” que não só: o livro didático, quadro e giz, matérias-primas que davam suporte para produção de uma aula; apetrechos, atualmente em desuso, por alguns professores. Para exercer a função de educador de uma forma mais “natural”, Almeida e Moran (2005, p. 41) acham que é importante que ele esteja engajado em programas de formação continuada...”. Pois se não se reciclar vai ter muitas dificuldades em lecionar, pois, os alunos de hoje estão muito mais exigentes e as frases de ordem são: “o docente tem que se estar atualizando”, “tem que ser fazer reciclagem”, se não, fica “parado no tempo”, assim como alguns materiais, obsoletos, em desuso...

## PRÓS E CONTRAS DA TECNOLOGIA

A tecnologia que auxilia e facilita a vida é a mesma que estimula a preguiça e atrai os olhares para fora do foco principal na escola, que é a aquisição do saber. No cotidiano aliena, isolando e desmotivando as pessoas à convivência social: os fones de ouvido, os laptops, o controle remoto, o computador, MP3, MP4 e outros. Cabe ao educador, além de ministrar os conteúdos, alertar os alunos da necessidade de manterem o diálogo e a amizade entre os colegas e a família, não entregando-se totalmente ao mundo virtual. É necessário e urgente um maior empenho por parte das autoridades em se fazer investimentos de modo a facilitar que a tecnologia dê uma resposta mais rápida e eficaz na cura de doenças, como o câncer e AIDS, na cura do planeta (poluição, efeito estufa, camada de ozônio, extinção de espécies, preservação dos ecossistemas), reforma agrária, crise do abastecimento de água; tema estes, com excelentes conteúdos para pesquisa em salas de aula. Como escrito na bíblia “o joio está sempre junto com o trigo” não dá para arrancar um sem prejudicar também o outro (Evangelho de Mateus, 13:24-29). Assim, junto com reciclagem, procedimentos bancários eficientes, inovação nos medicamentos, celulares, e outros, surgem também alimentos transgênicos, pedofilia, clonagem e todo tipo de pirataria.

Em 1995, Freire (apud Almeida, 2000 p. 54) justificou que não se faz educação sem técnica, o que

Almeida (2000, p. 54) complementa dizendo que a educação não se deve reduzir à técnica.

Segundo Boff (2004, p. 99), “há algo nos seres humanos que não se encontra nas máquinas... “o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e se sentir afetado, de ensinar e aprender”.

Surge então um questionamento: Estaria o homem perdendo o sentimento, tornando-se mecânico, face ao isolamento e frieza que percebe-se atualmente nas pessoas? Segundo este mesmo autor, “a máquina pode seduzir, alienar, mas não substitui o olhar, o toque, o cheiro, o carinho, a atenção”. A esperança é que as pessoas continuem agindo como pessoas e não se deixem conduzir pela técnica.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini, **Prática e formação de professores na integração de mídias**. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília,DF: MEC/SEED, 2005. P.39-45.

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. **As tecnologias da informação e comunicação (TIC), os novos contextos de ensino- aprendizagem e a identidade**

**profissional dos professores.** Disponível em:  
<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp>.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo).

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** Curitiba: Ibpex, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Rosiane Correia de. **Diálogos possíveis: os desafios do uso da internet na escola.** 2006. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:  
[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObrasForm.do?select\\_action=&coobra=97966](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObrasForm.do?select_action=&coobra=97966) Acesso em: 20 fev.2015.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia no ciberespaço.** 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, José Manuel., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas**

**tecnologias e mediação pedagógica.** 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. P.133-173.

MORAES, Sonia Augusta de. **O uso da internet na prática docente: reflexões de uma pesquisadora em ação.** 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=37179](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=37179) Acesso em: 10 fev.2015.

MORAES, Maria Candida. **Novas Tendências para o Uso das Tecnologias da Informação na Educação.** 1998. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm>> Acesso em: 15 mar.2015.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Mrcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. Ed. Campinas, SP: Papyrus. 2006. P. 11-66.

OLIVEIRA, Elvira de (Coord.). **Atualidades. In Fique por Dentro.** São Paulo: Klick, 2001. 48 p.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.) **Informática em Psicopedagogia.** São Paulo: Senac, 1999.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.**

Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leitura de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, Aline Elias de Oliveira. **Educação e comunicação: a utilização das novas tecnologias por adolescentes em ambiente escolar**. 2007. 111f.

TAROUCO, Liane M.R.; FABRE, Marie-Christine J. M>.; TAMUSIUNAS, Fabrício R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1-11, fev. 2003 Disponível em:<  
[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie\\_reusabilidade.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf). Acesso em: 17 de fev. 2015.

## **PORQUE EXISTE FALTA DE INTERESSE DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS FILOSÓFICAS**

*Ana Paula de Souza*

O objetivo do capítulo é relacionar o descaso da filosofia na sala de aula com a falta de formação contínua e compreender se os professores têm uma filosofia sobre o cotidiano escolar e se exerce na sala de aula, na qual iremos analisar a didática crítica das disciplinas e como ensinar envolvendo professor e aluno como sujeitos ativos no ambiente educacional.

### **A falta de formação contínua dos professores**

A falta de formação contínua de alguns professores transcendem uma visão alienada do senso comum, na qual se limitam na práxis pronta e acabada dos exercícios que transmitem aos alunos, sem nenhuma reflexão filosófica que o sujeito possa refletir e questionar sobre determinadas atividades.

É comum encontrarmos entre esses profissionais uma atitude que se aproxima do descaso diante dos assuntos da filosofia; essa atitude tem origem nos cursos de formação profissional, na habilitação de segundo grau para o magistério, nas licenciaturas e mesmo na Pedagogia,

*Ana Paula de Souza*

onde a disciplina Filosofia da Educação, juntamente com a História da Educação e outras, é vista como inútil exercício do espírito, sem qualquer conotação de aplicabilidade. (CUNHA, 1994, pag.11 e 12).

Os docentes veem a filosofia como algo desnecessário para o aluno, na qual não tem interesse de passar conteúdos e refletir sobre tal, sendo alienado e heterônimo, não tendo uma visão crítica de observar, pesquisar e trabalhar com a realidade do aluno tornando um processo de atividades relacionado às questões de perguntas e respostas prontas. Essa atitude de procedimento tradicional não ajuda no conhecimento de ensino e aprendizagem do aluno e professor.

Segundo Cunha (1994), o professor desconsidera a continuidade da filosofia no cotidiano escolar devido às exigências da direção e dos pais, sendo impressionado para ensinar aos alunos um currículo padrão não considerando a prática filosófica importante no dia a dia dos alunos, o docente opta a não continuar as suas pretensões de reflexões crítica e desalienada no ambiente educacional, desconsiderando qualquer tipo de aula que envolve o aluno num ser pensante, crítico e autônomo de decisões e questionamentos.

O professor é à base da formação dos alunos! Ele se compromete para um ensino de aprendizagem melhor, contribuindo de forma que possa ajudar o

sujeito a solucionar problemas do seu dia a dia. A tarefa do professor não é fácil, mas com a formação contínua e proceder com os conhecimentos necessários fortalecerá para enfrentar os conflitos e obstáculos, na qual o motiva para solucionar de maneira coerente as situações a serem enfrentadas.

[...] esse profissional se distancia da possibilidade de reciclar seus conhecimentos e, quando esta oportunidade porventura surge, o que ele mais deseja são ensinamentos que possam satisfazer sua ânsia de solucionar problemas práticos; o professor deseja receber sugestões, quando não fórmulas acabadas, para “aplicar” com seus alunos. (CUNHA, 1994, pag.11)

Muitos professores do ambiente educacional não optam em buscar outros conhecimentos, apenas se limitando no que é necessário e prática de imediato, na qual se baseia em informações prontas, acabadas e repassam aos alunos. Muitos docentes terminam sua graduação e não dar continuidade na sua formação, e quando tem uma oportunidade de seguir muitos não se importam e outros só querem uma base para responder ou resolver coisas pratica, embora essa solução seja temporária podendo agravar com o passar do tempo, e os mais prejudicados são os alunos.

O professor na sua formação utiliza do senso comum do sujeito para chegar ao senso crítico de

reflexão “a atividade de ensinar deve superar os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistematizada”, (ARANHA 1996 pag.152).

Para esse reconhecimento o docente utiliza de seus conhecimentos e atualizações do cotidiano para trabalhar junto aos alunos, na qual o sujeito traz uma bagagem de conhecimentos de uma visão alienada e o professor abre caminhos para os alunos ter uma reflexão crítico.

A formação contínua da base ao educador trabalhar na sala de aula de forma que o aluno será capaz de investigar, observar, pesquisar, interagir e sistematizar sobre o seu contexto social, cultural e histórico, na qual tem autonomia para resolver conflitos do seu dia a dia e aprender sobre valores, juízos e cidadania.

[...]ao fato de que o professor desenvolve um trabalho intelectual transformador; ele não só quer mudar o comportamento do aluno, como também educa para um mundo melhor, que está para ser construído. A educação está inserida em um contexto maior- social, econômico e político. Por isso o professor não pode estar alienado dos acontecimentos do seu tempo, devendo ser capaz de realizar juízos de valor a respeito dos comportamentos coletivos e individuais, sempre atento ao valores

políticos e morais.(ARANHA.1996,  
Pag.152)

A função do professor não é só educar com questões que estão nos livros didáticos ou conteúdos que só lhe interessam, tem que ir além, se atualizar com as questões sociais ou culturais, renovar e ampliar os seus conhecimentos e estar atenta nas transformações de uma sociedade que está em constantes mudanças em todo o seu processo.

Segundo a Aranha (1996), o professor tem que se comprometer com o mundo, participar e lutar contra os trabalhos desprezíveis e desnecessários no ambiente educacional, na qual tem autonomia para saber o que é certo e errado, o que justo ou injusto a qual o valor, respeito e ética na sua profissão são os princípios de sua formação, excluindo todos os tipos de preconceitos e trabalhando de forma que o aluno compreenda que todos nós somos iguais, mas temos as nossas diversidades e diferenças culturais, sociais, históricos, crenças, aspectos físicos, político e econômico e entre outros.

O professor tem que se comprometer com essas questões! E mostrar a realidade do mundo aos alunos, na quais juntos possam transformam e fazer a diferença de um lugar melhor e trazendo melhorias tanto para eles quanto ao próximo.

A seguir veremos se o professor tem uma prática da filosofia sobre o cotidiano escolar, se tudo que ele aborda tem uma visão crítica antes de

‘repassar’ o conhecimento ao aluno para refletir e questionar sobre os conteúdos e atividades.

### **O professor na sala de aula tem uma prática da filosofia sobre o cotidiano escolar?**

No subtítulo anterior nós tratamos da falta de formação contínua do professor no espaço educacional e quais as consequências que trazem para a sala de aula, os alunos se prejudicam com conteúdos desnecessários, mas o professor pode trazer para o ambiente educacional, diversos conhecimentos que fazem parte da realidade dos alunos fazendo com que reflitam sobre o que está acontecendo no seu contexto social.

Segundo Luckesi (1994), pouco se tem levado a reflexão crítica nas salas de aula, o processo de conhecimento são desconsiderado se fundamentado no senso comum e não relevando o processo de aprendizagem.

Muitos professores não têm a prática filosófica no cotidiano escolar, o que acontece no dia adia para informar aos seus alunos o que acontecem e quais são os seus processos, baseando na memorização de livros e textos, embora dependendo como se trabalhe a memorização possa ser útil para o cotidiano, na qual o sujeito trabalha com o processo de como chegar ao determinado conteúdo. Um processo ativo de memorizar, qual foi o procedimento

para chegar à conclusão? Infelizmente não é isso que ocorre diariamente no cotidiano escolar.

Tudo tem uma filosofia! O professor tem que mediar o aluno e interrogar quando necessário para o aluno sair heterônoma indo ao encontro com a autonomia. “professor expõe informações, conceitos e regras de trabalho; de outro, os alunos ouvem apresentações e se utilizam de material didático. Ao final, um teste para verificar o que o aluno reteve do que foi dito ou lido”. (LUCKESI, 1994, pag. 101).

O professor não trabalha com as necessidades dos alunos no dia a dia no ambiente educacional e nem avalia o que o aluno aprendeu no processo de ensino e aprendizagem, simplesmente trabalha com conteúdos cujas perguntas e respostas são exatas. O aluno não participa dos processos de conhecimento sendo passivo em todas as etapas.

O docente formula informações e atividades dos livros na qual os alunos absorvam e repetem sem ao menos conhecer de onde vem e qual é o seu processo contínuo dos conteúdos, não tem nenhuma relação com o cotidiano escolar.

Para Cunha (1994), educar não é instruir para reproduzir algo que é relevante ao educador e sim colocar o aluno junto com a sua realidade cultural e preparar para exercer a prática da cidadania junto à sociedade como acompanhar, informar e participar dos progressos e transformações do “meio”, na qual o conhecimento seja útil nos processos de mudanças.

O professor tem que trabalhar de forma que o aluno busca seus conhecimentos e questiona quando for necessário. O professor abre espaços e prepara diversos materiais para não se limitar no método tradicional de ensino sendo subjetivo com os seus alunos e descartar as objetividades dos conteúdos e permitir aos alunos buscarem o seu conhecimento. "O educador é responsável pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno na direção do saber". (CUNHA, 1994, pag.61), o professor proporciona meios para os conteúdos realizados no ambiente educacional ajudando o aluno direcionar-se para o conhecimento, buscando novas experiências e tenha prazer para redescobrir o que este embutido nas questões lineares. "pois ao mestre cabe a responsabilidade de dominar toda a extensão dos conhecimentos sobre os quais se darão as experiências construtoras de novos conhecimentos; diferem porque é tarefa do professor planejar as condições ideais para que se dê o desenvolvimento pleno dos alunos" (CUNHA, 1994, pag.64 e 65).

É dever de o professor ter conhecimento e habilidade de tudo que for praticado no cotidiano escolar, é obrigação dele dar todas as condições aos alunos na qual possam desenvolver e construir seus conhecimentos ao executar as atividades.

No cotidiano escolar não basta ter só o conhecimento, mas o dominar para ser utilizado de forma coerente, compreender o determinado

conteúdo para que tenha significado ao aluno e colabora-o a socializar com o mundo.

As concepções deweyana de liberdade sugerem renovações não só no âmbito da metodologia de ensino e de outros aspectos do cotidiano escolar; além disso, uma nova mentalidade diante do mundo. A atitude deweyana exige empenho crítico voltado para a transformação das condições atuais da sociedade, sempre no sentido de democratização cada vez mais ampla das relações sociais. (CUNHA, 1994, pag.65 e 66).

Quando se fala em renovação no cotidiano escolar, sugerem tudo que se engloba em uma escola, direção, sala de aula, currículo, didática, metodologia e entre outros. Tudo faz parte para uma socialização com o mundo, de como eu posso utilizar o que determinado ação vai contribuir para um sujeito ativo, para exercer a cidadania junto a sociedade, construindo valores, respeito, ética e autonomia para saber se é certo ou errado e seu eu posso resolver os conflitos do dia a dia.

Tudo que faz parte do cotidiano escolar colabora e contribui para uma transformação de mundo e ambiente educacional melhor, quando se trabalha de forma organizada e interdisciplinar.

Muitos professores têm uma visão de ensino tradicional, na qual limitam o aluno a pensar e

aprender somente na sala de aula, excluindo todos os espaços do cotidiano escolar e social.

[...] a respeito do ato de pensar atribuem ao professor um papel diferente daquele a que está habituado quando ensina de acordo com os moldes da pedagogia tradicional. O professor acostumou-se a seguir uma filosofia educacional que diz ser função do educador transmitir informações e idéias a seus alunos". (CUNHA, 1994, pag.55)

O modelo de pedagogia tradicional ainda é privilegiado em algumas escolas, o professor não tem uma visão crítica sobre os conteúdos e a forma de pensar não muda. Ao ver o lado bom que quando o professor começa a mudar a postura dando espaço para os alunos ser ativos na sala de aula em busca de novos conhecimentos com uma visão desalienado e comprometedor, o professor está praticando e exercendo a filosofia no cotidiano escolar, e não meramente transmitido conteúdo, isso leva o professor a ter consciências sobre os seus atos e as questões sociais do dia a dia que privilegia os alunos de forma que contribui para um cidadão pleno de direitos e deveres.

Vejamos como o professor trabalha com a didática na sala de aula, se a postura de exercer a prática filosófica tem em todas as disciplinas ou se o ensino tradicional prevalece. Como se dar a didática

crítica no ambiente educacional. Perguntas inquietantes que levamos nós a refletir sobre a postura do docente no ensino.

### **Didática crítica do professor na sala de aula**

Quando falamos em Didática, somos levados a pensar em um conjunto que envolve reflexão, atuação e avaliação. “torna-se necessária uma análise objetiva, científica sobre a atividade prática, para unir, através de um julgamento consciente, pensamento e ação. Pela práxis – teoria e ação – o homem pode reconstruir e criar e criar”. (RANGEL, 1988, pag.74)

A Didática Crítica, não foge desse conjunto de reflexão, atuação e avaliação até se atinja o objetivo pré-estabelecido. Ou seja, para que o professor possa atingir os objetivos pré-estabelecidos de ensino-aprendizagem, não é só transmitir os conteúdos teóricos, mas proporcionar a aprendizagem, o desenvolvimento da pessoa como um todo.

“A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em unção desses objetivos, estabelecerem os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das

capacidades mentais dos alunos.”  
(LIBÂNEO, 1994, p. 25-26).

Sendo a didática uma das mais importantes ferramentas de trabalho pedagógico, “o elemento articulador entre Pedagogia e prática docente” (Luckesi, 1994, p.163), é necessário que o docente tenha clareza do que está levando e aonde pretende chegar à construção cognitiva com o aluno. Podemos dizer que para esse processo usamos três temas básicos, que são as questões do planejamento, da execução e da avaliação do ensino.

O Planejamento concentra-se na ação de organização dos passos a serem tomados mediante todo o processo, por isso é dinâmico e constante devido às habituais tomadas de decisão. Também inclui o levantamento e filtragem crítica dos conteúdos teóricos, antecedendo assim a ação.

A ação executada ou em execução, é voltada para transformação orientada para onde indica a avaliação, ou seja, através da ação que se possibilita o acesso à informação, a decodificação e ao raciocínio da mesma a fim de avaliá-los posteriormente.

Na avaliação há um posicionamento de construção e não de classificação, que é feita de várias formas, no decorrer do processo, ou no final, não importa em qual momento seja feita, ela é instrumento fundamental orientador que direciona a ambos qual passo a ser dado, de avançar de

recapitular ou de reestruturar o que foi planejado anteriormente, viabilizando assim a importância do mecanismo ação-reflexão-ação no exercício da prática da avaliação.

O professor nesse processo é um facilitador que promove os materiais e interage o tempo todo com a teoria e a prática a fim de promover o ensino-aprendizagem.

Na Didática Crítica a prática pedagógica é criadora, as relações pedagógicas são marcadas pela intenção do que se realmente quer e manifestada tanto na ação como no fazer. Diferenciando-a das práticas autoritárias e conservadoras que dificulta o processo do conhecimento.

“Didática para nós é uma reflexão sistemática sobre o processo de ensino aprendizagem que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica.” (MASETTO, 1997, p. 13)

As diversas áreas que compõem o terreno da Didática, como os existentes entre sociologia, psicologia e filosofia da educação abordam três temas básicos, que são; questões do planejamento, da execução e da avaliação do ensino, “a lógica da racionalidade humana no exercício da ação”, que abrangem a todas as disciplinas. Como este trabalho trata-se da prática filosófica nas séries iniciais, ressaltamos as disciplinas pertinentes a essas séries.

## **Professor e aluno como sujeito ativo no processo pedagógico**

Quando falamos professor e aluno ativos na sala de aula, ambos trabalham juntos, embora cada um tenha a sua função, o professor tem o seu papel de atuar na sala de aula e executar o seu conhecimento de forma que todos compreendam e utilizam conforme as suas necessidades e o aluno de construir seus conhecimentos sobre o que aprendeu.

Depreende-se dessas considerações que é hipócrita a atitude do professor que quer ser visto pelos alunos como um igual, que deseja colocar-se no mesmo nível que os aprendizes, como se nada se diferenciasse deles. São iguais, professores e alunos, no sentido de que são seres humanos que se encontram diante de um ambiente democrático e que irão vivenciar situações que trarão experiências enriquecedoras para ambos; está no mesmos nível enquanto seres humanos livres, capazes de pensar autonomamente e construir por si sós o conhecimento. Diferem, entretanto, pois ao mestre cabe a responsabilidade de dominar toda a extensão dos conhecimentos sobre as quais se darão as experiências construtoras de novos conhecimentos; diferem porque é tarefa do professor planejar as condições ideais para que se dê o

desenvolvimento pleno dos alunos.(CUNHA, 1994, pag.64).

O professor é igual aos alunos nos direitos humanos e nas leis, embora na escola ambos trabalhem juntos. O professor tem o conhecimento dos conteúdos, nas quais juntos possam: pesquisar, observar e refletir e ampliar os seus conhecimentos. O aluno traz uma bagagem de conhecimento do seu contexto cultural e social, o professor não pode se influenciar sendo heterônimo diante desses conhecimentos, e sim, reutilizar essa bagagem de senso comum para chegar ao senso crítico na qual construa e reorganiza os seus pensamento e identidade de uma visão desalienada.

Quando falamos os dois sendo ativos, queremos dizer trabalhar juntos, o professor tem que dominar todas as atividades, planejar, pesquisar, observar, analisar e sistematizar todos os conteúdos antes de executar os conteúdos. Assim se constroem e enriquece novos conhecimentos juntos aos alunos.

A atuação conjunta de professor e aluno no processo pedagógico é um ideal ainda não alcançado em muitas escolas.

Mesmo tendo grande êxito visto pelo relato de historiadores ou segundo Libâneo, "desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência".

(LIBÂNEO, 1994, p.19), não é usual nas práticas pedagógica.

Professores e aluno como sujeito ativo garantem o salto para um novo patamar de compreensão de indivíduo na sociedade.

A atitude do professor em sala de aula é de extrema importância para que possa fluir um clima harmônico de atenção e concentração, sendo ele o mediador e facilitador, que interage com os alunos na construção do saber.

Visto que há uma troca significativa para ambos os lados, os alunos estimulados, adquirindo o saber passam a atuar nas escolas, nas escolhas e em seus núcleos como seres ativos, seres pensantes, questionadores, um participante ativo nas questões que vivenciam, se tornando cada vez mais capazes de realizar, conquistar e romper barreira que antes pareciam intransponíveis; o professor, além de alcançar seus objetivos pedagógicos, se aperfeiçoaria nas trocas realizadas como experiência única em cada caso, levando consigo as gratificações, sensações de dever cumprido consigo e com a humanidade.<sup>3</sup>

Ao ponto que no ensino tradicional onde não há essa interação e atuação conjunta professor-aluno, os papéis desempenhados pelo professor se baseiam em si próprio no egocentrismo, onde prevalece o transmitir o dominar e ao aluno aprender,

receber, passivamente obedecer. Para melhor entender esse processo onde um ser cheio de expectativas é levado a simplesmente receber e obedecer faça conhecer aquilo que Paulo Freire denominou de concepção bancária da educação:

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se assim um depósito do educador. Educar-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivo é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. (FREIRE, pag.38).

Portanto é na sala de aula que professor e aluno como sujeito ativo na construção do saber para uma sociedade e um mundo melhor.

Assim, vamos discutir como a filosofia está no cotidiano escolar, trabalhar com este conhecimento e a prática filosófica do conteúdo na sala de aula, quais são os conteúdos que possamos utilizar e ter uma compreensão dos alunos. Abordaremos as diferenças de metodologias nas quais os professores tradicionais e críticos trazem para o ambiente educacional, compreender a relação de senso crítico e senso comum e quais as diferenças que interfere no desenvolvimento da criança como um todo no ensino.

## **A prática filosófica no ambiente educacional e a visão de mundo desalienado e comprometedor com o próximo**

O objetivo é analisar as práticas de conteúdos utilizados na sala de aula, tendo uma visão crítica e reflexiva sobre as questões do senso comum e do ensino tradicional que está sendo atuados há anos por alguns professores e não têm mudanças para a melhoria dos alunos, apesar de ter diversos cursos para capacitação alguns docentes continua a persistir pelo modelo positivista de dar a aula.

### **Como se der a prática filosófica dos conteúdos dados em sala?**

Os conteúdos dados em sala de aula são as disciplinas que o professor ministra junto aos alunos, ou seja, o ensino e aprendizado, embora seja distinta, nem sempre são praticadas de forma que os alunos compreendem chegando a tal conclusão que muitos deles não aprendem as atividades da maneira que o professor propõe, levando em consideração que cada aluno é único, não podendo homogeneizar a sala, como se todos fossem iguais.

A educação sofreu vários impactos devido ao procedimento tradicional e a insistência de alguns professores por não querer mudar a sua postura diante do ensino na qual não leva o aluno a pensar sobre os conteúdos prejudicando-os. O principal objetivo é levar a criança pensar sobre os conteúdos

e as atividades, na qual possam ter criticidade, conhecimento, raciocínio lógico, saber seus direitos e deveres perante a sociedade e socializar com o próximo de maneira que não prejudica o outro e sim colaborar com um mundo melhor e coletivo para todos.

A concepção da educação como um processo cujo objetivo principal é o de levar os alunos a pensar não é nova, como tampouco o é a consciência de que o processo educacional tradicional não o faz. Cansado da triste constatação de que os alunos não querem ou não sabem pensar, a maioria dos educadores hoje rejeita os moldes tradicionais nos quais o ensino consiste da transmissão, pelo professor aos alunos, de informações e conhecimentos previamente estabelecidos. (LIPMAM, 1990, p.9).

Os alunos precisam buscar conhecimento que faz sentido para eles, o papel do professor é orientar e pesquisar sobre as disciplinas e conteúdos que fazem parte do cotidiano do sujeito tendo um significado para contribuir para o seu desempenho possibilitando o “ser” ter uma visão clara das informações e facilitando o comprometimento na qual veem a realidade de uma maneira crítica. “A tarefa dos educadores de hoje é menor a de transmitir conteúdo aos alunos e mais a de orientá-los a como buscar aquilo que necessitam saber e como

processar as informações para que deem subsídios para a aquisição de conhecimentos significativos”. (LIPMAM, 1990, p.10).

O professor quando busca novas informações e conhecimento, deixando o procedimento tradicional para trás, ele integra a prática filosófica nos conteúdos e passa a ser ativo junto ao aluno em todos os aspectos de ensino e aprendizagem, nas quais compartilham, dialogam sobre as atividades e participando integralmente. “Quando os professores abrem mão de sua tradicional postura como autoridades do saber, eles participam integralmente com seus alunos nas discussões filosóficas. Opera-se uma transformação na sala de aula: o processo de aprendizagem é compartilhado por todos e torna-se aquilo que efetivamente deveria ser, ou seja, a busca de significado”. (LIPMAM, 1990, p.11).

Segundo Libâneo (1985), a organização dos professores eleva os alunos no avanço de conhecimento cultural, que contribui para uma sociedade melhor, mas isso os leva a ter uma postura crítica diante de algumas exigências como: trabalhar com experiências trazidas pelos alunos, partindo do seu conhecimento prévio, utilizando o concreto do que sabem ou vivenciaram, por ter dificuldade de compreender o abstrato e o professor articula esses meios para o desenvolvimento do sujeito. O professor tem que ter conhecimento das áreas psicológicas, filósofos e sociólogos e entre outras que os auxiliam

integrando com as outras disciplinas e inverter em elementos pedagógicos. Pesquisar a prática de ensino dos professores em exercício e sistematizar para a teoria pedagógica e adequar com as condições dos alunos, selecionando conteúdos que traz significados da cultura social como um todo, embora não perder a qualidade do objeto e utilizar como ferramenta para comparar, estabelecer relações e as diferenças de maneira crítica.

A metodologia dos conteúdos conceitua o autor Libâneo (1985), tem que ser ativa concreta na sala de aula e associar a prática de vida dos alunos tornando-se social na quais possam ser o ponto de partida do trabalho docente, sendo comunicativo e envolver a todos na qual trabalham em conjunto e afetividade. O professor ao trabalhar com diversos conteúdos significativos desenvolve diferentes alternativas pedagógicas permitindo aos alunos a terem pleno conhecimento sobre as contras ou questões sociais.

Partindo dessas exigências de como o professor trabalha como se trabalha com os conteúdos, os alunos adquirem mais experiências concretas e reais sobre a sociedade, se relacionando com o próximo de maneira que possa conhecer e respeitar as questões sociais, mas com uma visão clara e autônoma.

A atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva a “aprender”

da realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social, para transformá-la. A ênfase na aquisição dos conhecimentos não visa, portanto, ao acúmulo de informações, mas a uma reelaboração mental que se traduzira em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social. (LIBÂNEO, 1985, p.123)

Quando se trabalha a teoria, põem em ação as atividades propostas, embora não é a quantidade de conteúdo que faz com que o aluno aprende e sim a qualidade e a subjetividade do ensino aprendizagem que faz com que a criança transforma e faz a diferença no meio em que está inserida.

### **Senso comum x senso crítico no ensino**

O senso comum é um saber baseado apenas nas experiências adquiridas de imediato e sem qualquer estudo ou reflexão prévia, Segundo a Chaui (1994), o senso comum são subjetivos ,opiniões individuais e de grupos que varia de pessoa para outra, generalizando numa só opinião, afirmando com certeza os acontecimentos e fatos sem transformações .ou seja limita a ideologia ou pensar sem mudanças do processo ocorrido e costuma lidar com essas características baseando no seu sentimento ou algo que ocorreu com o sujeito.

O senso comum é fragmentação de ideias e fatos, assim, como o indivíduo não pesquisa a fundo o que realmente aconteceu ou como foi surgido tal evento. Infelizmente muitos docentes levam essas fragmentações de informações para o ambiente educacional, não tendo um ponto de vista crítico sobre os fatos ocorridos. Os alunos acabam absorvendo essa determinada ideia, nas quais não pesquisam ou os docentes dão suportes para investigar.

Conforme Luckesi (1994), no decorrer do desenvolvimento da humanidade, em cada povo, grupo social ou comunidade ocorre um acúmulo de opiniões e saberes, resultados de experiências vividas, um saber comum, que constitui um patrimônio que herdamos das gerações anteriores e que partilhamos com todos os indivíduos da comunidade a que pertencemos.

Esta herança cultural formada de entendimentos, compreensões, conceitos significativos de valores que as pessoas possuem sobre a vida e o mundo, constitui o senso comum, e se manifesta em diversas áreas e em diversos aspectos tanto em relação ao comportamento, como em sentimentos, valores que organizam e situa o ser humano no tempo e espaço.

Na evolução da espécie humana é possível observar que, se não pudéssemos extrair experiências de vida este grande conjunto de

conhecimentos que servem de guia para as nossas ações e decisões do cotidiano, instrumento para a nossa adaptação ao meio em que vivemos, dificilmente conseguiríamos sobreviver. Experiências essas que são interpretadas e assimiladas de forma mítica, espontânea e acrítica.

Sendo assim, o senso comum e seus conceitos, que nos foram legados seja através da tradição ou adquiridos na nossa relação direta ou espontânea com o mundo, são os principais influenciadores em nossas ações, nossos julgamentos e nossas preferências.

Segundo a citação abaixo, estamos inseridos diretamente no senso comum tanto à medida que recebemos ou quanto à medida que formulamos compreensões sem que aja um aprofundamento, uma avaliação, um estudo de sua veracidade e realidade. Ou seja, o senso comum é articulado por interesses que são externos ao desvendamento da realidade, o tornando cada vez.

Estamos na esfera da configuração do *senso comum*, tanto à medida que recebemos, quanto à medida que formulamos compreensões acríticas da realidade. O seu caráter acrítico decorre exatamente do fato de as visões que o compõem não terem vinculação efetivas com os elementos da realidade, já que o afetivo desvendamento da realidade produz o *senso crítico*. Esse fato- o

Ana Paula de Souza

desvendamento efetivo da realidade – permite que os ditames do senso comum permaneçam dogmáticos e admitidos como certos por gerações e gerações... O senso comum, em geral, possui articulações com interesses axiológicos que o sustentam: interesses de autoridades, econômicos, políticos religiosos, do modelo social no qual vivemos etc., interesses que são externos ao desvendamento da realidade. (LUCKESI, 1994, pag. 95).

Sendo o ser humano um ser social e histórico que a todo tempo está fazendo história, construindo e se construindo, através de suas ações e relações que mantém com o outro, em sociedade e no meio social em que está inserido, de forma ativa e atuante, modificando o mundo externo conforme suas necessidades e a si mesmo. No senso comum, este ser vive articulado com o conjunto dos seres humanos.

No âmbito educacional, os valores que norteiam o cotidiano escolar trazem um acentuado toque de **senso comum**, que influenciam direta ou indiretamente o educando e o educador, e cabe ao educador fazer a diferença através de suas práticas filosóficas.

Nesta concepção de senso comum, o educando não é analisado a fundo para que seja desenvolvido um trabalho no qual desperte neste

educando o senso crítico, levando o mesmo a atuar de formar criadora, investigativa, questionadora e conseqüentemente aprimorando seus conhecimentos e porque não dizer, melhorando a qualidade de assimilação e compreensão dos conteúdos antes impostos.

Em primeiro lugar, é um humano e, como tal é construtor de si mesmo e da história através da ação; é determinado pelas condições e circunstancias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre influencias do meio em que vive e com elas se autoconstrói. Em segundo lugar, além de ser condicionado e condicionador da história, ele tem um papel específico na relação pedagógica, que é a relação de docência. (LUCKESI, 1994, pag. 115).

Neste sentido, é de responsabilidade do educador nortear o educando ao ensino para que o mesmo atue no processo, venha a aprender e se desenvolver, formando-se tanto como sujeito ativo, racional e crítico de sua história pessoal, como da história humana. Neste sentido podemos afirmar que está nas mãos da educação a grande contribuição para formação do sujeito ativo, racional e critico na sociedade e no mundo.

Nesse capitulo é importante uma postura crítica na vida do sujeito. Assim como os professores

utiliza a filosofia tanto no ambiente educacional quanto fora, embora não é a solução de todos os problemas, mas abre caminhos em busca de novos conhecimentos.

A criança e o docente trabalham juntos em busca do saber, o professor utiliza da aula prática com ênfase filosófica atraindo a atenção do indivíduo chegando ao objetivo a ser alcançado, na qual o ensino senso comum torna-se senso crítico fazendo sentido para ambos.

### **Referência bibliográfica**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: editora Ática S.A, 1994. COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**. História e Filosofia Da Educação, 4ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey. **Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1994.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para criança**. Rio de Janeiro: editora DP&, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, 14º Ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia vai à escola**. Campinas, SP: editora Summus, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo, editora Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

RANGEL, Mary. **Currículo de 1° e 2° Graus no Brasil**: considerações sobre filosofia crítica e prática das propostas legais. Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1998.

SILVA, Inácio Lula da. **Leis de Diretrizes e Base Da Educação Nacional**.

Portal MEC, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 abr. 2011, 16: 12:35.

SILVEIRA, Renê José Tretim. **A filosofia vai à escola?** : Contribuição do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman. Campinas, SP: autores associados. 2001.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar: filosofia**. São Paulo: editora FTD. 1995.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Ensino fundamental**. Wikipédia, 2008. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino\\_fundamental](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_fundamental)> Acesso em 10 abr. 2011, 17: 18:15.

## GÊNEROS TEXTUAIS E INTERDISCIPLINARIDADE

*Ana Paula Siqueira Oyakawa*

### **Introdução**

A leitura ao longo da História sempre foi um campo disputado, porque ler sempre foi para nobres e para poderosos. A competência e habilidade para ler não eram transferidas para o povo, mesmo porque o povo não tinha acesso aos textos, aos livros. É na sociedade democrática moderna que a habilidade e competência da leitura vão chegando às classes baixas e dos trabalhadores. A população passa a ter acesso aos textos. Os gêneros textuais começam a se diversificar diante das características das relações humanas.

Desse modo é que nesse mundo de leituras é necessário que as competências e habilidades leitoras sejam ensinadas e que o acesso aos gêneros textuais seja facilitado e esta ação é uma ação educativa. Assim, o percurso aqui proposto passa pela análise do que sejam gêneros textuais, e discutir sobre seu trânsito na escola, sobre de que forma é usada, como a escola dialoga com eles e os insere

em seu contexto com vistas à formação do cidadão leitor e crítico de seu tempo e de seu contexto.

Para fazer esse percurso, é necessário entender a interdisciplinaridade uma vez que a escola deve trabalhar como um todo harmônico para propósitos em comum, para objetivos previamente construídos em suas realidades político-pedagógicas. A necessidade dessa discussão interdisciplinar se atesta uma vez que a língua pertence a todos e todos trabalham usando a linguagem e dela se utilizam para construir saberes. Desse modo, é responsabilidade de todos que estão na escola ensinar a ler o mundo na construção desse saber.

## GÊNEROS TEXTUAIS

O presente capítulo pretende construir o terreno em que a discussão se dará uma vez que o mesmo pretende fazer uma breve definição do que sejam gêneros textuais, seu aparecimento como conceito, seu desenvolvimento e os limites do campo que ele abarca. Apresentar alguns gêneros textuais como forma de materializar a discussão concretamente será de grande utilidade.

No entanto, foge ao propósito do trabalho, bem como a sua extensão o tratamento de vários gêneros textuais. Desse modo, fez-se a opção pelo romance e pelo conto como gêneros textuais que conduzirão a linha de raciocínio do trabalho e tornará mais palpável a análise pretendida. Além disso, a enorme gama de

escritores que produziram romances e contos em nossa literatura já se torna um campo por demais fértil para ser estudado.

### **O que são Gêneros Textuais**

Os gêneros surgem de necessidades humanas. Sejam eles textuais ou orais, seu aparecimento se dá dentro das manifestações socioculturais ao longo do tempo. Desse modo, tanto gêneros podem surgir como pode dar lugar a outros conforme as necessidades históricas de manifestações de uma determinada sociedade, bem como podem ser modificados. É um processo gradual e contínuo de construção de saberes.

Sua localização no tempo e no espaço é tão vasta, longa e antiga quanto o é o início da linguagem comunicativa entre os homens, mas é na sociedade letrada e na sociedade da escrita e da leitura que seu desenvolvimento se faz profundo e criativo. Mas quanto a sua origem e início assim se expressa Todorov:

De onde vêm os gêneros? Pois bem, simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos : por inversão, por deslocamento, por combinação. Um “texto” de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto à “poesia” quanto ao romance” do século XIX, do mesmo modo que a

“comédia lacrimajante” combinava elementos da comédia e da tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros; é um sistema em contínua transformação e a questão das origens não pode abandonar, historicamente, o terreno dos próprios gêneros: no tempo, nada há de “anterior” aos gêneros (TODOROV, 1980,46).

É

dentro de um continuum que os gêneros vão se dando origem um ao outro. Atravessam-se para se encontrarem em outro criado segundo as necessidades comunicativas, as situações de interações, as necessidades sociais da linguagem. É na linguagem, e com ela, com os gêneros vão se criando e recriando constantemente. Portanto, são produzidos no interior de sociabilidades, ou seja, dentro de esferas sociais de discursos e atividades, segundo Bakhtin.

Para o filósofo russo e teórico da cultura europeia e das artes, os gêneros discursivos, aqueles que os interlocutores utilizam em suas práticas de interações verbais, se apresentam como enunciados que tem uma estabilidade dentro das esferas de atividades humanas. Essas esferas são o lugar espacial, lingüísticas e funcionais onde determinadas atividades humanas têm sua regularidade e, portanto, sua estabilidade na utilização de determinados tipos de discurso.

tipos relativamente estáveis de enunciados (,,,) A utilização da língua se efetua em forma de enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Entender o conceito de gênero discursivo de Bakhtin é necessário, uma vez que é no interior das esferas discursivas que circulam os diferentes gêneros textuais que as representam e as expressam. Dentro da filosofia de Bakhtin é necessário entender o conceito de dialogismo, uma vez que esse conceito chave fundamenta qual o aspecto social e linguístico em que se dão as construções da linguagem humana e da formação dos instrumentos que materializam essa linguagem.

O conceito já define que a construção da linguagem e de seus tipos de manifestações são relacionais, isto é, estão inseridos dentro de um movimento dinâmico da estrutura social, de suas características e funções, de sua estrutura material e cultural. Segundo Machado:

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo está inserido no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser

focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra (MACHADO, 2005, p. 152).

O processo comunicativo se estabelece de forma dialógica, em que os discursos e os textos se entrecruzam e se inter relacionam de forma em que são atravessados uns pelos outros. Dentro de certo lugar discursivo. os gêneros passam a se realizar naquilo que o autor designou como esfera de circulação. É aí onde os gêneros circulam e refletem conjuntos de temas possíveis e de estilos e formas que se manifestaram na enunciação.

O enunciado, então, se torna a unidade fundamental da língua, e são nas relações sociais que ele vai se inscrever, onde ao mesmo tempo esse enunciado é marcado por essas relações como marcam igualmente essas relações, incorporando o estilo, os temas pertinentes aquelas relações, bem como sua composição. O que faz com que em cada esfera desenvolva e faça circular alguns gêneros. Para exemplificar, numa esfera educacional como uma escola circulam alguns gêneros como diários de classe, livros didáticos, livros paradidáticos, jornais, fotografias, relatórios, e alguns outros tantos. Isso porque a escola é uma esfera que, pela sua função, estabelece diálogo como os mais diferentes tipos de gênero para poder ensiná-los, e ensinar usando-os.

Para aprofundar a compreensão fazemos uma referência a Marcuschi quando propõe uma síntese

sinóptica do que sejam os gêneros textuais. Em primeiro lugar ele esclarece que são

1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas
2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Exemplo de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (MACUSCHI, 2002, p. 23).

Nesse quadro o autor sintetiza o que são os gêneros textuais de forma contextualizada, pois sem esse eles não existem uma vez que estão imbricados nas relações sociais. A comunicação se realiza nas relações sociais e por elas são definidas de modo que as realizações comunicativas adquirem as propriedades das relações sociais em que estão.

Toda a estrutura social e suas configurações vão definindo as realizações linguísticas uma vez que a língua espelha o modo como a sociedade se manifesta e articula suas relações.

Os textos passam a cumprir funções comunicativas dentro dessas relações. Uma vez que cumpre uma função eles as confirmam, as expressam, materializam e cristalizam. Para cumprir essa função os gêneros ganham identidade, ou seja, definição que, justamente por isso, concretizam-se pelo estilo, pelo conteúdo e composição para que sua função seja discriminada. Dentro de uma estrutura definida o gênero passa a validar uma prática social. O autor dá alguns exemplos como telefonema, sermão, cartas, aula, horóscopo, receitas, cardápios inquiridos, resenha, piada, conferências, Trabalho de Conclusão de Curso.

Desse modo, para Bakhtin os gêneros discursivos são produzidos diretamente no meio social a que pertence levando-se em consideração as condições de sua produção, os interlocutores sociais presentes no processo e as suas esferas de circulação social. As condições de produção dos gêneros são todas as variáveis sociais, econômicas, políticas, culturais presentes que configuram o essas condições. Além disso, os interlocutores sociais são os sujeitos do discurso, aqueles que em processo de dialogo fazem a língua ser produzida e transitar, de modo que esses interlocutores falam a partir de um lugar social em que

se encontra e que, portanto, o discurso é plasmado por essa condição.

Os gêneros não são totalmente estáveis. O que designa sua relativa estabilidade é a própria história e suas condições. Quando novas sociabilidades e relações sociais são manifestas e desenvolvidas novos gêneros podem ser engendrados dentro das esferas e adquirirem novas funções. Como exemplo, pode ser citado os gêneros que circulam no contexto da internet como e-mails, blogs, hipertextos cujas diferentes funções comprem propósitos para novas sociabilidades e relações sociais dentro de um contexto tecnológico que a todo o momento tenta reinventar novas sociabilidades.

Desse modo, essa constatação direta entre os gêneros textuais e sua relação com o contexto social de sua produção e circulação fica fundamentado, e que nesse contexto o propósito do enunciador vai aparecer e o contexto vai definir a sua finalidade.

os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo

que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: 'querida mamãe'. (Marcuschi, 2002, p. 30. )

Compreende-se, então, que ninguém escreve de forma aleatória. Ao se escrever já se está produzindo com um gênero dentro de um caldo de cultura. Todo gênero textual ou discursivo vai entrar nesse campo e será sempre produzido de acordo com uma finalidade. Não serão naturais, pois são acima de tudo sociais, assim como a cultura o é. Portanto, é um conjunto de fatores que se identifica um gênero.

Assim, cada esfera de troca social elabora seus gêneros que compõe seus enunciados que são relativamente estáveis para que sua estabilidade gere o processo comunicativo. A língua não corre nem se cria independente de seus interlocutores que por definição são seres sociais. Assim o que vai caracterizá-los são seus conteúdos, seu estilo e composição para que sua função esteja atrelada a sua competência social e ao conjunto de seus participantes e interlocutores.

Portanto, tendo em vista o propósito deste trabalho que é apresentar os gêneros em sala de aula e suas relações interdisciplinares com a literatura brasileira, pretendeu-se estabelecer neste tópico o conceito de gênero textual para a partir dele fundamentar a reflexão que aqui se pretende que é estudar como a literatura brasileira é apresentada nos livros didáticos no contexto escolar. Mas a escolha aqui realizada é

por dois gêneros que são o conto e o romance. De modo que a relação que é estabelecida entre os materiais escolares, e principalmente o livro didático, com esses gêneros da literatura brasileira demonstra os caminhos a partir dos quais se fundamenta os valores de uma cultura desde a escola básica.

### **O conto e o romance**

Os gêneros textuais são inúmeros. Inúmeros também são aqueles que circulam na escola, no contexto educacional, uma vez que a escola é o lugar privilegiado de estudo dos gêneros e com os gêneros. É nela que se pode usar dos mais variados gêneros para se ensinar a ler a vida e o mundo. Desde a conta de luz para ensinar matemática e consumo consciente, até receita culinária para alfabetizar, além de jornais, revistas, regras de jogos, filmes e teatro.

No entanto, o presente trabalho definiu seu objeto de pesquisa objetivando estudar a relação que os materiais escolas realizam com a literatura brasileira, especificamente com o conto e o romance. Ambos escolhidos para abarcar uma extensão maior da literatura no contexto escolar. A relativa facilidade que representa esses gêneros para os alunos, bem como as narrativas e escritores conhecidos foram tidos como elementos para a escolha. São irrestritos em relação à idade como, por exemplo, os contos de fada. Além disso, o objetivo não é traçar uma história do conto, e sim apresentá-lo para poder analisar a sua

participação dentro da escola na formação dos jovens brasileiros.

O conto tem seu sentido de ser, ainda mais no que diga respeito aos jovens, crianças e adolescentes. Sua variedade em contos fantásticos, de ficção numa linguagem atraente seduz o leitor, não o deixa terminar ou fechá-los enquanto não chega ao fim. Seu dinamismo e versatilidade lhe enriquece o torna facilmente aceitável para uma educação de estímulo a leitura.

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporâneo. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase documento folclórico, ora a quase crônica da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora o quase poema do imaginário soltas, oram enfim, grafia brilhante e preciosa votada as festas da linguagem. (BOSI, 2015, p. 7)

É por essa dinâmica e performance que o conto apresenta que alguns autores não o veem apenas encaixados em um conto. No entanto, sua narrativa curta, potencializando o espaço, onde o menor se torna muito, ele amplia as variedades de sua escrita e da ficção. Segundo BOSI (2015) o jogo na construção da escrita do conto é um jogo que busca o moderno, atual, num texto sintético

convergingo concentradamente significados e sentidos.

Seu apelo ao homem contemporâneo e suas questões, sua vida está presente no objetivo do conto. Não é sem propósito a sua importância no contexto escolar e entre os jovens. Não apenas pelo seu texto potencializado em poucas páginas, mas as situações do cotidiano e da vida moderna fazem do conto uma das importantes formas de mergulhar o jovem na literatura brasileira, embora não apenas nelas.

Repito a palavra-chave: situações. Se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra. (BOSI, 2015, p. 8)

O potencial do conto para o jovem moderno, diante do que o autor afirma, é inquestionável. As situações se agarram na mente vividamente por quem está vivendo. Pois mesmo que imaginária, ela toca a realidade, ela dialoga com o leitor um mundo ficcional como porta para o real. As pessoas e as ações são amarradas não apenas entre si, mas com o leitor. Isso acontece por que como diz o autor "o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação" (BOSI, 2015, p. 10).

Para acompanhar a análise e estudo do autor de alguns contos e seus temas e situações, bem como os problemas levantados por ele, que são os mais diversos, desde a exploração do homem pelo homem no campo e na cidade como os contos de Dalton Trevisan, que abordam temas como a vida sexual desintegrada, o homem da rua, a vida conjugal. Além dele têm-se os contos de Rubem Fonseca que perpassam os bairros deteriorados de São Paulo e as subvidas dos marginais cariocas.

O que não diz também dos contos de Lygia Fagundes Telles que faz uma radiografia das situações humanas, da alma das pessoas em situações dramáticas da vida, como faz em *Natal na Barca*, onde o escrutínio de fazer o nascimento de uma criança ser o correlativo da morte de outra. O Trabalho da autora com a questão da memória, da lembrança, do vivido transformado pela memória do que dele se tem. De uma sensibilidade e sagacidade em tratar temas profundamente simples da vida e que dialoga sem rodeios com a vida do homem moderno.

Igualmente Machado de Assis que pertence ao grupo daqueles que investem na sociabilidade. Além disso, seu olhar aguçado para a psicologia de seus personagens. Seus temas instigantes e reveladores de problemas sociais e humanos, dos conflitos das relações, dos conflitos interiores de seus personagens e da preocupação em dialogar com o leitor. É sobre isso que se percebe a necessidade

constante dos contos atravessarem a vida da escola, dos jovens dialogando com seus problemas e com suas situações de vida.

Por outro lado o romance é mais complexo. Tem uma estrutura que imprime vários núcleos de desenvolvimento, e cada um deles vai se desenvolvendo ao longo da narrativa em uma trama que se complementa. Essa primeira colocação já designa que assim como a apresentação do conto como gênero, o objetivo desse tópico não é apresentar a história do Romantismo no Brasil, nem fazer um levantamento histórico dos romances brasileiros. Mas apenas tratar do romance enquanto gênero para fazer uma relação do trabalho com ele na escola.

Os diferentes romances se desenvolvem ao longo da história e cumprem cada um sua função. O romance romântico, o policial, o folhetim, urbano, regionalista, histórico, realista, naturalista, modernista. O gênero romance alcançou maior uma grande escalada com o Romantismo. Mas de forma geral o romance se dirige a um público mais vasto, tem um alcance que atende diferentes idades com um tratamento de linguagem para chegar a essa gama de leitores. Como diz Bosi (1970)

O romance romântico dirige-se a um público mais vasto, que abrange os jovens, as mulheres e muitos sem iletrados; essa ampliação na faixa dos leitores não poderia condizer com uma

linguagem finamente elaborada nem com veleidades de pensamento crítico: há o fatal "nivelamento por baixo" que sela tôda subcultura nas épocas em que o sistema social divide a priori os homens entre os que podem e os que não podem receber instrução acadêmica. O fato é que o nôvo público menos favorecido busca algum tipo de entretenimento sendo o folhetim o que mês lhor responde à demanda e melhor se estrutura no seu nivel. (BOSI, 1970, p. 111)

No romance há várias ideias se desenvolvendo, com um paralelo de várias ações. Os elementos as ações podem aparecer, se desenvolver e se desfazer sem necessariamente gerar um clímax, por combinação mútua entre elas. Os personagens cumprem função que necessariamente os conduzem até o final do romance. Um determinado personagem pode cumprir uma função e deixar de existir.

Os romances são escritos em prosa. Desenvolve seus níveis de complexidade, e para isso trabalha no ritmo da narrativa, na aceleração da mesma.

É um ponto de partida bastante utilizado em estudos de *dérimage* [adaptação em prosa de obras originalmente em verso], a prosificação dos romances de cavalaria no século xii que foi um dos momentos de decisão, por assim

dizer, entre o verso e a prosa, e um fato freqüente, na transferência de um a outro, foi que o número de orações subordinadas aumentou. (MORETTI, 2008, p. 5

Se  
gundo o autor, foi isso que fez com que o romance pudesse transitar em todas as classes, seja ela popular ou erudita, se adaptando, e tornando-a bem sucedida. Além da complexidade uma narrativa de aventura, pois com isso se abre para o mundo, e convida o leitor a participar. Essas conjugações ao longo do tempo fizeram o número de leitores aumentarem grandemente.

De  
esse modo, o objetivo aqui proposto é apresentar o gênero dentro do escopo do trabalho para abrir o caminho para análise da relação desse gênero com as atividades escolares. Saber como esse gênero é trabalhado e desenvolvido nos materiais escolares, especificamente no livro didático, uma vez que esse material é o que se encontra em maior circulação nessa esfera de saber.

## INTERDISCIPLINARIDADE

O objetivo desse capítulo é tratar da interdisciplinaridade como ferramenta que permite o diálogo entre vários saberes conectados. Ao fazer com que diferentes disciplinas dialoguem já se está indo além da produção e reprodução

compartimentada do saber. O próprio diálogo já permite em si mesmo a utilização da linguagem como ferramenta. Essa linguagem como instrumento de comunicação e de construção de sentidos é uma responsabilidade de todos os campos do saber.

Tratar a partir dessa perspectiva é entender que ensinar a ler, ler o mundo de diferentes maneiras interconectadas num mundo em constante transformação e que não se deixa prender é um dever de todas as disciplinas no contexto da escola. É a partir dessa interdisciplinaridade que o ensino da linguagem atravessa a todas, embora o ensino da língua seja o requisito fundamental de uma disciplina específica.

### **A interdisciplinaridade em discussão**

A interdisciplinaridade tem se tornado uma necessidade estrutural do pensamento moderno, tanto para compreender o mundo como para modificá-lo. Esse novo paradigma de pensar a realidade se coloca como exigência desta mesma realidade no âmbito do saber, das ciências e do mundo. Um mundo cada vez mais globalizado, interconectado, interligado em todas as suas dimensões exige que o saber seja construído tendo esse fundamento como premissa.

O momento do surgimento da interdisciplinaridade é de quebra com a ordem social e do saber da época, isto é, um momento histórico em

que o saber alienado no capitalismo industrial e financeiro exige uma mudança estrutural na forma de pensar o mundo e se relacionar com o mesmo. Fazenda coloca seu surgimento enquanto objeto de estudo e de reflexão no contexto dos anos 1960, momento em que as manifestações estudantis e de professores europeus e, de forma geral, vários setores da sociedade romperam com paradigmas de pensar e entender o mundo.

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 (...), época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. (FAZENDA, p. 18, 1996)

Verifica-se a necessidade em repensar o saber e sua construção, repensar os currículos, tira-los de um esquema único de se conduzir, subserviente ao capital. Dirige o pensar do aluno para uma única direção, é como se nos dias atuais toda a educação escolar existisse para fazer o aluno passar no vestibular. É aquilo que Japiassu (p. 19) designa como patologia do saber, ou seja, entendendo que se constitui uma doença, uma patologia, deslocar todo o saber construído para fazer operar uma estrutura socioeconômica de uma determinada classe social.

É esta dimensão ideológica do saber com a qual a interdisciplinaridade vai dialogar que Follari faz

sua análise. É a partir da luta ideológica que no campo sociopolítico a interdisciplinaridade vem fazer frente ao saber disciplinar de uma classe social para estabelecer sua hegemonia, visto que esse é o caminho que valida as práticas sociais uma vez que ela pode ser reconhecida tanto por dominantes como por dominados.

*o interdisciplinar atua como elemento propagandístico de um setor social em sua luta sociopolítica. O interdisciplinar é exposto pelos setores sociais hegemônicos, como: 1) Forma pretendidamente superior da construção do conhecimento científico. (...) 2) Solução de problemas práticos urgentes que a sociedade capitalista não pode estruturalmente resolver e que produzem preocupação na população. Neste caso, também a proposição é ideológica no duplo sentido apontado: representação falsa da solução de um problema, e por sua vez forma específica de justificação pela classe social hegemônica de sua situação de domínio. Não solucionamos os problemas, mas convencemos de que podemos fazê-lo e para isso a “renovação”, a invenção de uma “solução moderna”, é sempre imprescindível. 3) Solução técnica e parcial a problemas práticos. Este terceiro ponto resulta por demais interessante, já que inclui o que se pode considerar como a*

*interdisciplina, não há neste sentido engano nem ocultação. (FOLLARI, 1982, p. 108 e 109)*

Desse modo, o saber será sempre um poder. Mesmo em sua estruturação interdisciplinar será um campo de disputas ideológicas das práticas sociais e das leituras de mundo. No entanto, a interdisciplinaridade nasce em momento de ruptura com o saber e com o entendimento de mundo, o que lhe dá a vantagem de se desenvolver a partir da democratização do saber conferindo assim um novo status a construção do mesmo e aos modos de ver, entender e atuar no mundo.

A interdisciplinaridade chega ao Brasil no final da década de 1960, num momento de mudanças políticas tanto no mundo como no país e no sistema educacional. O país estava num regime de ditadura, período em que, além de uma série de mudanças em todas as áreas, econômica, política, social, o alinhamento com os Estados Unidos e sua política traz também o olhar para movimentos na educação no mundo. É nesse momento que a interdisciplinaridade é inserida na Lei de Diretrizes e Bases Nº 5672/71.

No entanto, outras problemáticas se colocam, na medida em que as práticas interdisciplinares bem como sua interpretação e definição circula de forma superficial e, por vezes, equivocada. Seguir as tendências estrangeiras se confundiu em muitos

aspectos com a noção de progresso, com idéia de desenvolvimento sem, contudo, entender e contextualizar o conceito. Como diz Fazenda,

o eco das discussões sobre interdisciplinaridade chega ao Brasil ao final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as consequências do mesmo. (FAZENDA, p. 23, 1994)

O modismo do qual fala Fazenda tem algumas características e que historicamente manifestam esse caráter, mesmo que o modismo se aproprie de boas ideias, ou das mais avançadas metodologias ou concepções, no entanto, seu caráter acrítico e adere por política e não por princípios, adere por ajustes ideológicos da adesão em si, mas pouco consequente da necessidade de compreensão do que é e de como pode ser implantado. Desse modo, as consequências históricas desses atos podem ser encontradas até hoje quando se observa a prática dita interdisciplinar incoerente com uma discussão mais aprofundada que na maioria das vezes se tornou uma justaposição de disciplinas.

É neste sentido que Fazenda afirma:

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais

educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim toda a educação. Foi tempo de silêncio, iniciado no final dos anos 50 que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal. (FAZENDA, p. 30, 1994)

Aqui a crítica de Fazenda se dirige ao aspecto ideológico da interdisciplinaridade quanto a sua introdução política no Brasil. Aliados da introdução na política educacional, também mantiveram esvaziados no processo, de modo que ainda se observa os reflexos práticos pela própria configuração da educação, de suas políticas e práticas. Essa discussão perpassa vários temas que, apesar de não fazer parte deste artigo, convém mencioná-lo para pensar a extensão da problemática que vai desde o estudo das arquiteturas dos prédios escolares, em sua grande maioria construído após as décadas de 60 e 70, e que muitas não atendem a um diálogo com as práticas interdisciplinares, até a formação do professor na construção de suas práticas e sua

influência nas elaborações do Projeto Político Pedagógico.

### **Um mundo em diálogo e mutação: quem ensina a ler esse mundo?**

No começo da década de 70, a interdisciplinaridade passou a trilhar seu caminho a partir de sua introdução filosófica. Sua discussão gerou vários equívocos e confusões quanto sua aplicação prática. Caminhando mais para discussões teóricas e menos para as metodológicas o resultado foi certo desinteresse por parte dos educadores da época e para as práticas escolares. O que levou a alguns anos de esfriamento das discussões.

Ainda nesta mesma década, Hilton Japiassu foi outro autor que iniciou a discussão da interdisciplinaridade no Brasil. Japiassu vai trabalhar no campo teórico e epistemológico influenciado por Georg Gusdorf, filósofo francês que discutia o papel do professor numa nova sociedade. Uma de suas principais obras "Professores para quê?", onde discute a relação professor e aluno a partir de uma nova perspectiva dialógica para a construção do conhecimento. Além disso, afirma que cada vez mais os especialistas estão se especializando e que no mundo atual é necessária uma nova categoria de pesquisadores e pensadores que desenvolvam inteligências interdisciplinares.

Em seu livro, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, de 1976, Japiassu anuncia as principais questões sobre interdisciplinaridade e sua aplicação, bem como os fundamentos para que o método possa ser concretizado e a possibilidade de recursos para isso. No entanto, sabe ele que saber é poder e que, no entanto, tem que se deparar com contextos políticos para sua aceitação e aplicação. Essa crise se encontra nas academias, lugar de produção de conhecimento e de disseminação do saber. E é exatamente aí que a interdisciplinaridade vai encontrar sua dificuldade e o reflexo disso se encontra na escola básica.

O interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado a cancerização ou a patologia geral do saber. No entanto, na medida em que a maioria das análises permanece superficial, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas. (JAPIASSU, 1976, p.31).

Mas a década de 80 traz um novo ânimo as discussões e os documentos produzidos vão indicando uma dicotomia existente entre teoria e prática, certeza e dúvida, processo e produto, real e simbólico, e estas discussões fazem ecoar as vozes dos educadores nos debates. O que leva a década de 90 a retomar afirmativamente a interdisciplinaridade construindo sua epistemologia e seus projetos de implantação. Essa retomada acompanha a revisão do conceito de ciências, trazendo o erro para o debate e

valorizando sua importância, e a objetividade passou a observar a subjetividade. A interdisciplinaridade passou a ganhar raízes constitutivas do saber. (FRANCISCHETT, 2005)

A década de 1990 estabelece a interdisciplinaridade como um projeto antropológico, ou seja, repensa a forma como os saberes se constituem e interagem entre si para construir novos saberes ou serem apropriados como tal, naquilo que diz respeito à pedagogia. Propõem o repensar da ciência e a possibilidade de entender que várias realidades atravessam a constituição dos saberes. É nesta fase que se considera a importância da subjetividade diante da objetividade, do erro diante do acerto. Se a ciência é a forma de entender o mundo e construí-lo, significa então que a mudança na constituição da ciência pressupõe a mudança do mundo. E este mundo se torna igualmente um desafio para o ensino e a aprendizagem, pois é com ele e nele que se deve ensinar.

O desafio para a escola então se encontra neste ponto entre o saber e o mundo, e não no saber do mundo. É nesta questão específica que todo um conjunto de trabalhos foi e ainda estão desenvolvidos sobre as práticas docentes, sobre o currículo, sobre as práticas avaliativas, e essa condição vai expressar aquilo que Freitas (2002) analisa como a dissociação entre a escola e a vida, ou seja, as práticas escolares

e a própria escola não estão conectadas a vida de tal forma que

Puxada pelas necessidades vertiginosas da acumulação do capital, a escola foi obrigada a formalizar-se, separando-se da vida e subordinando tanto alunos como professores a “regras externas” a estes atores. (FREITAS, 2002, p. 313)

Nesse sentido, o mundo deveria ser o problema na sala de aula, isto é, seu conteúdo, sua leitura, suas constituições, seus desafios, suas mudanças, de modo que lendo o mundo o aluno estaria aprendendo a ler lendo a própria vida, com suas características, identidades, dinâmicas, sua ética e seus problemas. Para isso, é necessário que o professor alargue sua visão de mundo, suas práticas em sala de aula. E a interdisciplinaridade é uma ferramenta disponível para que esta mudança de paradigma possa ocorrer toda a dimensão da escola e na construção do saber. Como disse Ivani Fazenda

A necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e modificar o mundo, como também por uma exigência interna das ciências, que busca o restabelecimento da unidade perdida do saber. (Fazenda: 1996)

Desse modo, a interdisciplinaridade integra as disciplinas e permite que o saber seja construído em primeiro lugar sendo autorreflexivo, de modo que

cada disciplina atravesse essa construção em momentos específicos, por isso nem toda disciplina se integra em todo momento específico da construção, mas de forma geral se faz presente em cada um deles. Por outro lado, deve ser elemento constitutivo da interdisciplinaridade a postura crítica. A crítica é o elemento fundamental da mediação do saber com o mundo, pois somente assim é possível construí-lo e desconstruí-lo nesse processo. Aqui a interdisciplinaridade já indica o viés da cidadania na medida em que o aluno não é mais passivo receptor de conhecimento, mas ele mesmo vai sendo construído como sujeito do saber, construindo em si e sendo construído. Essa interação entre o sujeito e o mundo é que fundamenta o princípio da autonomia, a partir do qual o sujeito passa a operar no mundo e transformá-lo, deixando de ser tutorado por sistemas manipuladores, pelo menos numa dimensão que esteja sob suas ações e práticas.

Diante desse contexto, é inegável o compromisso que a escola tem com a leitura. Toda aprendizagem é mediada pela leitura. A aquisição das habilidades mais diversas que compõe o ensino das diferentes disciplinas somente se realiza mediada pela leitura. A prática da leitura deve ser uma estratégia permanente da escola, pois ler é uma aquisição que se faz estrategicamente, e todas as disciplinas devem ter o compromisso com ela.

Cabe à escola, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais,

estimular a leitura, melhorar as estratégias, principalmente de compreensão (um dos principais problemas de aprendizagem, segundo os exames de avaliação nacionais e internacionais) e oferecer muitos e variados textos. Dos caminhos a seguir, dois favorecem a intimidade dos alunos com o texto: ensinar a estabelecer previsão e inferência, estratégias que são invocadas na prática da leitura, logo no primeiro contato com o texto, e que devem ser “provocadas” conscientemente pelo professor na prática de leitura. (BENCINI, 2003, p. 1)

### **Considerações finais**

A relação que o aluno estabelece com o texto, como o lê como movimenta estratégias para compreendê-lo, como dele se utiliza para compreender o mundo, como faz a relação entre a leitura do texto escrito e a leitura do mundo vivido é uma função que pertence a escola e a todas as disciplinas. Esse contato com a leitura e o modo como dialoga com os diferentes textos não é algo natural, mas cultural. E tudo que é cultural é ensinado e aprendido. E para que essa relação exista as diferentes formas para ler devem ser ensinadas e fomentadas.

As estratégias para a prática de leitura a partir do contato inicial com o texto para se estabelecer a previsão e a inferência é um caminho indicativo para

o exercício do olhar e da curiosidade do aluno. Mas não somente isso, é um modo de conectar sua subjetividade, seu mundo interior com o texto e com o que ele supõe estar dizendo. É um modo de trazer à memória, as experiências, as imagens, as sensações e sentimento do leitor para se relacionar com o mundo da leitura. Uma forma de iniciar a conexão com o texto antes de ler o texto.

Essa primeira estratégia já pode ser indicativo de uma outra estratégia no progresso da competência leitora. Uma vez que o aluno estabelece uma relação inicial com o texto trazendo seu mundo subjetivo para com ele se relacionar, o passo seguinte seria relacionar o que está lendo com o mundo a sua volta e com ele relacionar o texto. A inexistência dessa prática e a não aquisição desse saber é aquilo que se constitui o analfabetismo funcional. Que embora não seja alvo desse trabalho, convém tomá-lo como elemento de deficiência na leitura do mundo.

[...] uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de outras áreas da escola. Uma leitura remete a diferentes fontes de conhecimentos, da história à matemática. Nesse sentido, leitura e escrita são tarefas fundamentais da escola e, portanto, de todas as áreas. Estudar é ler e escrever. (NEVES, 1999, p. 117)

Desse modo, um texto se articula com outro, chama outro texto, indica outros a serem lido. Um texto nunca está sozinho, está sempre articulado. Sua existência pressupõe a existência de muitos outros, desse modo é estrategicamente inoperante para a escola e formação do leitor uma escola em que as disciplinas cada uma segue seu caminho e não dialogam. Assim sendo, o ensino das habilidades e competências para ler o mundo dever ser um compromisso de todas as disciplinas e de toda a escola em busca de um cidadão e leitor crítico.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. (Trad. do francês Paulo Bezerra). 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª edição. Hucitec. São Paulo. 2006.

BENCINI, Roberta. Compreender, eis a questão. Ensine a estabelecer inferência e previsão, estratégias que ajudam a entender melhor um texto. Revista Nova Escola, n. 160, mar. 2003. Disponível em:

<[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160\\_mar03/html/hora\\_leitura](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/hora_leitura)>. Acesso em: dezembro, 2017.

BOSI, Alfredo Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo.. in BOSI, Alfredo (org.). O conto brasileiro contemporâneo. 16 edição. Cultrix , São Paulo. 2015.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. Editora Cultrix, 2º edição. São Paulo. 1970.

BOZZANO, Hugo. FRENDA, Perla. GUSMAO, Tatiane. Arte em interação. Volume Único. Ensino Médio. IBEP. São Paulo. 2013

CÂNDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira – momentos decisivos. 9ª edição. Editora Itatiaia Ltda. Belo Horizonte, Rio de Janeiro. 2000.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagem. 9º ano. Editora Saraiva. 7ª Edição reformulada. PNLD 2014-2016.

CLARE, Nícia de A. Verdini. Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica

Idioma 23. UERJ. 2002. In <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em dezembro 2016

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FAZENDA, I. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1996.

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento In da Educação. <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em janeiro de 2017

FOLLARI, Roberto. Interdisciplinarietà. México: Azcapotzalco, 1982.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. 2005. In <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em setembro 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. In <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Julho 2015

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Imago editora Ltda. Rio de Janeiro. 1976.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-57.

MATOS, José Veríssimo Dias. História da literatura brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 1915. In [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronico\\_s/histlitbras.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronico_s/histlitbras.pdf). Acesso em Dezembro 2016.

MORETTI, Franco. O romance – História e teoria. Publicado em *New Left Review*, 52, julho-agosto de 2008.

NEVES, Iara C. B. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

ORLANDI, Eni. *A leitura e os leitores*. Pontes. 2ª Edição. Campinas, São Paulo. 1998.

ROMERO, Silvio. *História da Literatura Brasileira. Fatores da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1888. Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2128](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=2128). Acesso em novembro 2016.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. 3ª ed. Salvador: Câmara Municipal, 1928.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: perspectiva social*. São Paulo: Ática, 17ª edição 2000.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Martins Fontes, 1980. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf> . Acesso em: dezembro de 2016.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus. In: *Cadernos pedagógicos e culturais*, vol.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, 1993.

VICENTINO, Cláudio. História geral e do Brasil.  
Editora Scipione. 1ª edição. São Paulo. 2011.

## TRABALHANDO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

*Andreia Ferreira Calor*

Para MARCUSCHI (2002), “os gêneros podem ser caracterizados conforme a atividade sócio discursiva a que servem”. Quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares.

Considera o trabalho com gêneros textuais “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos no dia-a-dia”. Para o autor, nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero.

MARCUSCHI, baseado em Bakhtin (1992), define os gêneros textuais como formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Segundo MARCUSCHI (2002, p. 25) “gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.”

Para BAKHTIN, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio historicamente. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Tais gêneros nos são dados, conforme BAKHTIN (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Por outro lado, BAKHTIN (2003) diz que se os gêneros do discurso não existissem e se tivéssemos que criá-los e construí-los em cada situação comunicativa, seria quase impossível nos comunicar uns com os outros, vindo ao encontro da relativa estabilidade dos enunciados que materializam os gêneros do discurso.

Segundo BAKHTIN, as relações dialógicas são extralinguísticas “ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto”. A linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam.

## A UTILIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS.

Biblioteca Verde (fragmentos)

Carlos Drummond de Andrade

Papai me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres.

São só 24 volumes encadernados em percalina verde.

Meu filho é livro demais para uma criança.

Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.

Quando crescer eu compro. Agora não.

Papai me compra agora. É em percalina verde,

só 24 volumes. Compra, compra, compra.

Fica quieto, menino, eu vou comprar.

(...)

Chega cheirando a papel novo, mata de pinheiros toda verde. Sou

o mais rico menino destas redondezas.

(Orgulho, não; inveja de mim mesmo.)

Ninguém mais aqui possui a coleção

das Obras Célebres. Tenho de ler  
tudo.

Antes de ler, que bom passar a mão  
no som da percalina, esse cristal  
de fluida transparência: verde, verde.  
Amanhã começo a ler. Agora não.  
Agora quero ver figuras. Todas.  
Templo de Tebas, Osíris, Medusa,  
Apolo nu, Vênus nua... Nossa  
Senhora tem disso tudo nos livros?  
Depressa, as letras. Careço ler tudo.

(...)

Mas leio, leio. Em filosofias  
tropeço e caio, cavalgo de novo  
meu verde livro, em cavalarias  
me perco, medievo; em contos,  
poemas  
me vejo viver. Como te devoro,  
verde pastagem. Ou antes, carruagem  
de fugir de mim e me trazer de volta  
à casa a qualquer hora num fechar  
de páginas?

Tudo o que sei é ela que me ensina.  
O que saberei o que não saberei  
nunca,

está na Biblioteca em verde murmúrio

de flauta-percalina eternamente.

O fragmento do poema narrativo de Carlos Drummond de Andrade nos mostra o desejo de uma criança em ganhar livros. Podemos pensar por que uma criança iria querer ganhar 24 livros?

Podemos pensar que ela os queria em nome do status que estes lhe dariam já que ela diz: “Sou/ o mais rico menino destas redondezas”, ou por acreditar que poderia lê-los quando em fase adulta: “Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.”, ou ainda, pelos aprendizados que o livro lhe proporcionaria: “Tudo o que sei é ela que me ensina. / O que saberei, o que não saberei/ nunca,/ está na Biblioteca...”.

Harold Bloom, na obra *Como e por que ler*, afirma que “(...) lemos para fortalecer o ego, para tomar ciência dos autênticos interesses do ego. Trata-se de um crescimento que nos proporciona prazer” (BLOOM, 2001:18). A leitura pode ser uma experiência ímpar se o aluno tiver acesso a diferentes textos escritos, a diferentes imagens, expressões, e estabeleça com elas uma relação prazerosa, significativa e interessante.

Por meio da leitura a criança ressignifica conceitos e faz uma releitura de mundo através da imaginação. O contato com os livros é essencial na formação do aluno, pois auxilia no seu desenvolvimento, no crescimento intelectual e afetivo,

na compreensão de mundo real e no uso da criticidade.

### Segundo Zilberman:

(...) a formação do leitor crítico só é possível quando o livro oferece meios para que o indivíduo compreenda a si mesmo e a realidade que o cerca, proporcionando-lhe um embasamento mediante o qual se construa “uma concepção autônoma e crítica da vida”. (2005, p. 29)

No entender de Bloom, a leitura nos “conduz à alteridade” e, com ela, o leitor acaba socializando experiências. A leitura estimula o diálogo e tem função formativa, além de educativa e social.

Apesar de ter seu ponto de partida no âmbito familiar, a formação do leitor ocorre principalmente na escola por meio dos professores.

Por meio da leitura, podemos instruir educar e também proporcionar momentos e prazer e diversão, de acordo com o que e de que modo trabalhamos com esses gêneros textuais.

No entanto muitos especialistas ressaltam que os gêneros são trabalhados de modo errôneo no âmbito escolar, já que os educadores priorizam a exploração de suas características e não se preocupam com sua função social.

Na escola o aluno tem o professor como mediador nessa formação, então cabe ao educador se valer de empenho e busca, pensando em seu

papel na formação de leitores, percebendo a importância de suas ações, escolhas e da relação que fará entre a leitura e as situações comunicativas.

Os gêneros textuais existem para suprir a necessidade de identificação do texto em todas as suas formas. A escola é o local mais propício para que o aluno conheça os diversos gêneros existentes, é na escola e na interação com o outro que o aluno se percebe como produtor e receptor de textos, e aprende a identificá-los e diferenciá-los.

A seleção dos diferentes gêneros textuais deve acontecer de acordo com as necessidades sociais, pois estas influenciam não só a vida cotidiana do aluno, como também sua vida escolar. Pensando nisso, o professor precisa conhecer as características dos gêneros que serão trabalhados, bem como os procedimentos e as estratégias que irá utilizar.

É essencial que o professor tenha claro o que objetivo que pretende alcançar, para que o uso dos gêneros alcance as expectativas de aprendizagens definidas e possibilitem uma aprendizagem significativa para o aluno. “O que importa é fazer a garotada transitar entre as diferentes estruturas e funções dos textos como leitores e escritores”, explica a lingüista Beth Marcuschi.

No final da década de 90 houve a divulgação e implementação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN's), pelo MEC, sendo conferido o estudo dos gêneros discursivos, visando contribuir no trabalho com atividades de comunicação oral e escrita na sala de aula e fora dela, ou seja, tendo como objetivo a prática social da leitura e da escrita.

O aluno é formado em suas interações nos diferentes espaços sociais e a escola tem um papel fundamental de ação nesse processo, no entanto se faz necessário o reconhecimento da importância do uso dos gêneros textuais, já que estes que eles são praticados a todo o momento, ainda que inconscientemente em diferentes e variadas situações sociocomunicativas.

No livro *Gêneros Textuais*, tipificação e interação, Charles Bazerman fala sobre o estudo indispensável dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais estão em constante mutação, adequando-se aos novos usos sociais da leitura e da escrita.

Até a elaboração dos PCNs, a maior parte dos livros didáticos limitava-se à apresentação de textos narrativos e poesias fragmentadas, com o intuito de levar o aluno a analisá-los gramaticalmente e trilhar um caminho já determinado. A leitura de poemas e contos na sala de aula era realizada de modo mecânico com a intencionalidade de se aferir o número de estrofes, versos, rimas, enfim, provocava a falta de gosto e interesse por esse tipo de leitura.

Com isso podemos perceber que não é suficiente trabalhar com os diferentes tipos de gêneros textuais e sim saber como trabalhar com eles, em uma perspectiva atual que vise à formação do gosto pela leitura e da análise crítica do que é lido, além dos outros focos trabalhados tradicionalmente. O interesse do aluno por outros textos se dará a partir do momento que ele tiver despertado em si o prazer de ler e conheça a função social da leitura e da escrita.

Desenvolver competências nos alunos é a palavra de ordem da educação moderna. Para formar pessoas preparadas para a nova realidade social e do trabalho, o professor brasileiro enfrenta o desafio de mudar sua postura frente à classe, ceder tempo de aula para atividades que integrem diversas disciplinas e estar disposto a aprender com a turma. (PHILIPPE PERRENOUD - Nova Escola / setembro de 2000).

Possibilitar ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais, além de despertar o senso crítico, desenvolve competências analíticas, comparativas, síntese de informações, gosto pela leitura, enfim possibilita que a criança se aproprie do uso dos diferentes gêneros.

A prática da leitura se faz por meio do contato com situações de leituras, onde podemos ter a oportunidade de discutir o que lemos o que ouvimos, enfim, de ressignificar a leitura.

É preciso estabelecer relações intertextuais, contextuais e pessoais com o que lemos. O uso de textos possibilita a reflexão e criticidade e contribui para a formação do aluno letrado.

Para aprender a ler, para gostar de ler, precisamos estar em contato com situações de leitura. É importante que o aluno tenha contato com a leitura em seus diversos usos: ler por prazer, ler para adquirir conhecimento, para buscar informação, estabelecendo relações contextuais e pessoais do que estamos lendo.

Uma boa maneira de cativar os nossos alunos no mundo da leitura é trabalhar com gêneros textuais que promovam prazer e possibilitem o uso da interdisciplinaridade.

A educação tem o poder de formar e transformar a sociedade, quando alunos e educadores se atrelam em um mesmo foco por meio de afeto, de saberes, de experiências, modificam o velho e promovem o novo.

Para Bakhtin (1999, 2003), fora das condições socioeconômicas objetivas, o ser humano não tem existência. Sua realidade psíquica/interior é a do signo, um fenômeno que resulta das práticas sociais humanas, da atividade do mundo exterior e só pode existir em um terreno interindividual.

Bakhtin propõe que a interação verbal está intrinsecamente ligada à realidade fundamental da

língua, ou seja, ela pode ser reconstruída em práticas socioculturais.

O professor tem papel fundamental nesse processo, já que ele pode promover essa interação por meio de atividades de leitura, análise e crítica.

Assim, os alunos são atores, cujas condições de produção estão ligadas ao uso que se faz da linguagem, através de práticas discursivas, em conjunto. O trabalho com gêneros textuais na escola pressupõe a diversidade do gênero, para que seja tido como objeto de ensino aprendizagem, em uma formação de indivíduos críticos que:

- a) tenham o que dizer;
- b) tenham uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) tenham para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p, 137).

Considerando as contribuições de Bakhtin no uso da linguagem, com os gêneros textuais: o professor pode proporcionar aos seus alunos o com textos de opinião, história em quadrinhos, poemas, contos, lista de palavras, relato pessoal, bilhete, carta de solicitação, etc.

Ao pensar sobre o papel da escola na formação de leitores é preciso trilhar diversos caminhos, para percebermos as dicotomias que permeiam o pensar do leitor em suas experiências com a leitura.

Estas experiências podem ser determinantes no tocante ao prazer e o desejo, tanto quanto podem gerar a falta de interesse pela leitura.

O modo como a leitura é apresentada ao indivíduo faz toda a diferença no processo de significação do texto lido com sua leitura de mundo. Estas marcas se farão presentes ao longo do caminho do indivíduo enquanto leitor e serão lembradas a cada novo contato com a leitura. Na maioria dos casos, é na escola que o aluno tem seu primeiro contato com os livros, assim ressalta Souza:

Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que a maioria das crianças aprende a ler. Muitas têm no ambiente escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura. (SOUZA, 1999:63).

Na escola, que é um local privilegiado na formação de indivíduos, é necessário estar atento a um fator determinante que é a escolha dos gêneros e como trabalhá-los, o educador precisará ter um olhar crítico em sua escolha e embasamento para isso; daí a importância de se saber o que ler, para quê ler e por que ler.

Precisamos pensar como relevante a necessidade de se trabalhar, lado a lado, com o professor, promovendo condições para que a sua prática seja consciente e baseada em pressupostos teóricos, gerando a realização de atividades fundamentadas e coesas com os objetivos que se busca na formação de leitores competentes, não só na leitura de diferentes textos, mas também em sua leitura de mundo.

Segundo Rego (1995, p.52):

A literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que conduz a criança, de forma muito eficaz ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela pode despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma lingüística e a representação gráfica.]

Esse gênero é interessante para as crianças já que mexem com o imaginário infantil, onde as crianças constroem seus personagens, histórias e onde escutam, relatam e vivenciam por meio de faz-de-conta a literatura infantil.

O professor ao oportunizar o convívio com textos literários está promovendo o interesse dos alunos em produzirem oralmente textos e

preparando-os para mais tarde os escreverem autonomamente. O fato de se ler para crianças não alfabetizadas, não é impedimento para que os alunos façam uma relação do que ouvem com uma sequência de fatos e as utilizem em seu discurso oral, tendo o professor ou um adulto como escriba, em uma linguagem oral mais elaborada.

Autoras como Teberosky (1995), Cavalcante (1999) e Micheletti (2000) destacam a importância do trabalho com textos jornalísticos como algo que enriquece a prática pedagógica.

O trabalho com jornal viabiliza o desenvolvimento da criticidade, já que permite a discussão, o debate de opiniões, a reflexão, o questionamento e por fim pode promover situações de registro, como a notícia.

Pois, como defende Teberosky (1995, p. 118) esta abordagem, “refere-se aos acontecimentos de ordem social da realidade cotidiana que circulam através das instituições de informação (rádio, televisão, imprensa), construídos no mundo jornalístico”.

Atualmente os alunos chegam ao ambiente escolar dialogando sobre informações da atualidade que ouvem em conversas informais de adultos, em mídia televisiva ou impressa e demonstram interesse em debatê-las; esse momento dá margem ao

professor para desenvolver um trabalho com textos jornalísticos, notícias, enfim com esse gênero textual.

As crianças reproduzem, então, oralmente fatos e acontecimentos cotidianos de sua vida e das pessoas que as cercam, em alguns momentos têm contato com textos escritos em jornais. Ao pensarmos no processo de produção e aprendizagem por meio do trabalho com notícias notaremos que os alunos irão se apropriar de elementos fundamentais que compõem os textos destes gêneros.

Os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que a utilização de gêneros textuais em sala de aula é de fundamental importância, pois os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero.

Sendo assim a noção de gênero deve ser vista como objeto de ensino, partindo da Educação Infantil.

Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir. (MARCUSCHI, 2002)

## Referências bibliográficas

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

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (1992) *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, Mikhail. *“Problemática e definição”*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Tradução de Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel. Revisão técnica de Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BAZERMAN, Charles (2005) *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva.

BLOOM, Harold. O’Shea. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Atica, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997 a.

LERNER Delia. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MEC. *Parâmetros curriculares nacionais de língua português*. Brasília, 1.º e 2.º ciclos, 1997, 3.º e 4.º ciclos, 1998.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Universidade Federal de Pernambuco. No prelo.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFP, 1983. (Série Debates).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2005) *Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos versus forma estrutural*. Conferência apresentada no III SIGET. Universidade Federal de Santa Maria, 16-18 ago. 2005. (inédito)

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: Uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1995.

ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 2. Ed. São Paulo, Ática, 1986.

TEBEROSKY, Ana; et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil da escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2005.

## **ESCOLA E FAMÍLIA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

*Andresa Nogueira Cícero Rocha*

A escola coube a função de educar a juventude considerando o tempo em que a competência da família era considerada fracassada para a realidade de semelhantes tarefas. Hoje existem escolas que trabalham visualmente no objetivo de reprodução dos valores e ideologias dominantes. Outras tem uma posição mais crítica, mas todas assumem posições políticas, pois a escola tem a escolha dos conteúdos a serem ensinados, o estilo e o metido deste ensino, suas regras, sua maneira de avaliar, de receber a família traduzem os objetivos da instituição deixando claro as opções e desenvolvimento dos seus interesses mais específicos.

Nos anos 60 e 70 em um debate filosófico aconteceu um levantamento da história na qual apresenta a participação da família na educação sendo assim vimos que os interesses das famílias foram acolhidos fortemente na escola brasileira.

O desafio das escolas é sair dos extremos buscando valorizar tanto a informação quanto os conhecimentos acumulados historicamente,

resgatando a importância do grupo na construção de conceitos e valores.

O modelo de família nuclear predominante, até meados da década de 50 esfacelou-se dando lugar a novas formas de representação e organização parental com reflexos diretos no que diz respeito as relações entre pais e filhos.

O trabalho e a velocidade do dia a dia apenas fizeram afastar as pessoas do convívio, isolando-as cada vez mais, e conseqüentemente, descompromissando-as das responsabilidades públicas, dentre as quais aponta-se a formação da juventude.

Em consequência sobrou para a escola a responsabilidade de pôr ordem, ou seja, ficou a responsabilidade da escola a obrigação de orientar as crianças a serem grandes cidadãos.

O papel da mulher nesta sociedade moderna divide-a entre o trabalho e o lar e muitas vezes também entre os estudos complementares. Sente-se obrigada a exercer a função de mulher maravilha, a que resolve tudo sozinha. E por isso muitas mães sentem-se esmagadas pela culpa de não poderem dedicar um tempo significativo aos filhos.

Sendo assim essa mãe não sente a força necessária para estar próxima e acompanhar a educação de suas eternas crianças, transferindo para a escola, essa obrigação.

Ocorre ainda que há discordância entre o ensinado em sala de aula, nem sempre é aceito, ou seja, a escola para esta mãe tem obrigação de educar, desde que seja da maneira que ela deseja e sem deixar dúvidas. Esta falta de interação entre as duas partes, prejudica normalmente as crianças e adolescentes, que percebem esta ausência de diálogo e sentem-se sem referência ou modelo de comportamento. Para Carlos Rodrigues Brandão (1981):

[...] a criança começa a prender em casa com os mais velhos, e quase tudo que aprendia era saber

e preservar os valores do mundo dos mais velhos ou dos antepassados. Escola, família e comunidade são uma parceria que se juntos trabalharem poderão contribuir para o sucesso dos alunos.

Nos dias de hoje os pais encontram-se confusos e até mesmo amedrontados diante das mudanças aceleradas e não conseguem encontrar alternativas eficazes, pois vivem em um mundo totalmente diferente daqueles em que foram criados. (BRANDÃO, 1981, p.49)

Sendo assim os pais não tem condições emocionais, nem estrutura física para educar seus filhos. Os tempos mudaram e muitos não conseguem lidar com estas mudanças, assim como os filhos que

são meros espelhos são inseguros, desesperados muitas vezes, de certa forma fogem da realidade que é educar e instruir seus filhos para serem cidadão de bem, integro e preparados em sua idade adulta. Não fazem, não porque não querem, mas porque não tiveram quando criança e não foram capacitados para tal tarefa hoje com seus filhos.

Sendo assim a escola nos dias de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades, quer seja, professores, familiares, incluindo outros profissionais ligados a educação. Segundo Carlos Brandão (1981):

[...] a educação é uma fração de experiências enconculturativa, ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções, por exemplo, de aos poucos modelar a criança para conduzi-las a ser o modelo da criança e adolescente em seguida adulto, ou seja, modelo social. (BRANDÃO, 1981, p.24)

No entanto, há um grande número de pais que não interagem com a escola colocando que também há muitas escolas que não buscam essa interação com vontade e determinação. Quase sempre os pais são surpreendidos quando detectam o baixo rendimento dos filhos. Neste ponto podemos dizer que á uma grande dificuldade de relacionamento e aceite das regras sociais, demonstram uma revolta e insatisfação, como se algo lhes faltassem. Possivelmente a família tenha esta resposta, e em

algum momento alguém faltou ou está faltando para essa criança.

## CONTEXTUALIZANDO

É constatado no estatuto da criança e do adolescente que a família é o primeiro apoio para adquirir um conhecimento e assim crescerem como grandes cidadãos. É com esse apoio da família e a escola que o desenvolvimento acontece.

Sendo que desde o momento que o bebê está sendo gerado ele já está sendo educado e orientado pela mãe. Quando o bebê sente fome ele se mexe mais na barriga, quando a mãe está triste ou nervosa a barriga fica contraída.

Porém quando o bebê nasce os pais automaticamente precisam dar um nome, a mãe acompanha o bebê em tudo, o ensina a comer, a falar e a dar os primeiros passos.

Com a família aquele bebê que se torna uma criança aprende limites, valores, o que pode e o que não se pode, ou seja, a família ensina o primeiro momento para aquela criança, e o ajuda a se adaptar na sociedade.

Quando ela vai para o âmbito escolar, já vai com algum conhecimento, o mais a escola se responsabilizará, desde que juntos no mesmo objetivo.

Anos atrás as crianças eram educadas em casa pelos próprios pais. A educação na escola chegou bem depois, quando passou a existir as primeiras escolas e creches que nasceram da necessidade das mães passarem a ir trabalhar fora para ajudar no orçamento do lar.

Mas, entende-se que é fundamental a existência da família na vida escolar do aluno, a escola não pode e não consegue educar sozinha. Família e escola devem se aliar para desenvolver um bom trabalho promovendo o êxito escolar e a formação de cidadãos de bem e de respeito.

Na escola são apontados diversas dificuldades como: problemas conjugais, brigas em casa, falta de interesse por parte dos pais nos na vida de seus filhos e muito menos pela vida escolar.

Muitas vezes os alunos voltam para a escola sem a lição de casa ter sido feita, ou feita errada, isso mostra a falta do apoio familiar e orientação na tarefa. Para o aluno este apoio é fundamental, pois mostra que há interesse por parte de sua família no seu desenvolvimento, faz com que a criança se sinta responsável por ter este bom desenvolvimento, ela é incentivada, e assim pode ser assim “cobrada”.

É fundamental que a família estipule rotina para o desenvolvimento das tarefas da casa, de preferência um momento em que possa ser acompanhado por um dos pais, isso a fará sentir-se

motivada e incentivada. É preciso também que os pais voluntariamente vão a escola para saber o desenvolvimento do seu filho, acompanhá-lo e não somente quando são chamados em reuniões escolares.

Muitos pais não tiveram oportunidade de estudar por várias razões inclusive financeiras, e esta é mais uma forte razão de acompanhar e incentivar o filho.

A criança somente com o que recebe da escola não é capaz de atingir sozinha a maturidade cidadã, precisa de auxílio e estrutura familiar para ser um cidadão formado e preparado para a sociedade.

Por outro lado existem aquelas famílias que são leigas, pais e mães que não conseguiram concluir seus estudos por diversos motivos, hoje não estes não conseguem dar o apoio necessário para os seus filhos, mas cobram muito mais dedicação para que não se repita com os filhos o que aconteceu a eles.

Assim, para que o aluno sinta prazer nos estudos é recomendado que em sua casa tenha um cantinho adequado com cara de escola para que o aluno faça suas tarefas, deve ser um lugar claro, calmo e sem televisão. Ao final das tarefas a mãe prepara um lanche demonstrando estímulo e atenção ao momento de estudo do filho.

Lembrando que não existe uma regra para se estudar, mas sim estímulos fundamentais para

interação do aluno em estudar em casa, mesmo uma família carente consegue preparar um cantinho ou um momento para tornar o estudar do filho mais prazeroso e o aluno mais valorizado. Precisa sentir que tem alguém que ficará feliz e se importa com o seu desenvolvimento e que no final do semestre será felicitado.

Direta ou indiretamente a criança precisa ser cobrada, ou desafiada em seu potencial, para que se esforce e se supere a cada dia aprendendo algo a mais.

Ao contrario o que vemos são famílias fazerem das escolas verdadeiros “depósito”, onde colocam seus filhos e querem que a escola faça o trabalho sozinha, até cobram e culpam a escola pelo fracasso escolar, mas não se dispõem a colaborar. Com a ida da mulher para o mercado de trabalho a vida escolar dos filhos ficou a deriva e depende muito da conscientização de cada família o resgate pelo vínculo com seus filhos a cada dia de forma verdadeiramente eficaz.

A família não pode mandar seus filhos para a escola de forma para se ver livre da criança naquele período. A família tem que ser o primeiro a dar o exemplo e valorizar a escola mostrando aos filhos o quanto dependem dela para serem alguém capacitados para o mercado de trabalho.

A ideia de que tudo depende somente da escola deve ser abolida, e instituí-la a regra de que cada um tem sua parcela de responsabilidade o êxito escolar, e busca com afincado cumprir da melhor maneira possível seu papel, escola, família e o próprio aluno consciente, pois ao contrário ele será o maior prejudicado.

A escola por sua vez é escassa de recursos para tamanha demanda, inclusive a parte afetiva, onde professoras se fazem psicólogas ou até de “tias” para que as crianças se sintam mais próximas de algum familiar de forma a gerar alguma segurança e cumplicidade no âmbito escolar. Mais esta não é eficaz, a família é quem deve proporcionar o afeto, segurança, carinho, cumplicidade, auto estima, dando base e estrutura para que a escola faça seu papel de formador de cidadãos críticos e capazes de interagir na sociedade. Sendo assim, concluímos que sem a participação da família o progresso escolar de forma plena é uma utopia e é necessário a conscientização das famílias para esta causa.

A escola é uma instituição social, com objetivos e metas determinadas, que emprega os conhecimentos socialmente produzidos com interesse de promover a aprendizagem. A escola é um local em que o indivíduo tende a aprender conhecimentos relacionados a sua vida social, ou seja, na escola o aluno aprende rotinas que nos lares não tem. Estas são: Hora do intervalo, do lanche,

momento da fila, sabendo que tem que esperar a sua vez e outras regras. Inclusive aprende também a se expressar, e aprende com o convívio com os colegas. Porém não cabe somente a escola cuidar da educação do aluno, a escola e a família precisam formar uma ponte para possibilitar ao aluno ter um bom desenvolvimento e até mesmo a ser um adulto bem sucedido.

As crianças precisam do apoio e do incentivo de seus pais para se dedicarem mais aos estudos, é necessário que a criança se sinta motivada por seus pais e professores para que haja um interesse pelos estudos.

De acordo com Sueli Conti (2004) os pais nunca sabem do rendimento escolar de seus filhos por não conhecem sua rotina na escola, e muitos deles não possuem conhecimentos necessários para ajudá-los nas suas tarefas, segundo ela:

Quase sempre os pais são surpreendidos, quando detectam o baixo rendimento dos filhos. E o que é pior: a maioria dos pais não tem condições se quer de avaliar a qualidade do ensino, porque não tem os parâmetros de avaliação. Infelizmente, a maioria deles não sabe, não sente, não vê o que está acontecendo na escola do seu filho. Imensos, grandes são os desafios enfrentados pelos pais no relacionamento com suas crianças e

adolescentes. Os pilares desse relacionamento estão contidos em três palavras: o cuidar, criar e educar (CONTI, 2004, p.85).

A autora, ainda continua:

Cuidar é dar as reais condições para uma vida sadia, fornecer o ambiente físico e afetivo para o crescimento. Criar é preparar para o futuro, para a continuidade, gerando uma nova geração que perpetue valores adquiridos. Educar é preparar para o relacionamento com o social, para conviver em harmonia com o outro, sabendo respeitar regras, limites, enfim, as diferenças (CONTI, 2004, p.85).

Para muitos pais a dificuldade de acompanhar tarefas dos filhos seria a falta de instrução educacional, como por exemplo, pouco estudo dos mesmos, e por isso acabam deixando a criança a mercê de sua própria vontade e a da escola.

## PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Segundo Kreppner (2000, p. 22), família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades. Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente as crianças que aprendem as

diferentes formas de existir e de ver o mundo e construir suas relações sociais.

Podemos dizer que a família é a base, ou seja, a estrutura da sociedade, sendo ela quem influencia na formação do caráter e em sua formação futuro. No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos a controlar as emoções a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, e aprende a lidar com as situações da vida. Portanto a família hoje é responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão está relacionada a valores, sonhos, padrões de relacionamentos e diversificações de experiências.

Os laços afetivos formados dentro da família particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável.

Por exemplo, pais punitivos e coercitivos podem provocar em seus filhos comportamentos de insegurança dificuldade de estabelecer e manter vínculos com outras crianças além de problemas de risco social na escola e na vida adulta.

Nos dias de hoje o modelo de família é transformado, respondendo a economia capitalista, ou seja, a família se transforma de forma bruta e radical. A mulher mesmo recebendo um baixo salário precisa ajudar no orçamento do lar, com isto as

crianças são entregues a escola sendo que para alguns pais acham que a educação depende somente da escola, muitos pais saem de casa as 5 horas da manhã e voltam a 19 horas da noite, e muitos destes não se preocupam com a educação de seus filhos. Sendo assim a família e a escola tem que trabalharem em conjunto para assim formarem bons cidadãos.

A escola orienta a respeito do que as ciências vêm estudando sobre determinado tema, e cabe a família apoiar os seus filhos para se prepararem para atuar na sociedade.

### **Considerações finais**

Concluimos que é importante que os educadores estejam bem preparados e capacitados para ensinar as crianças com vontade e determinação, porque do contrário não conseguirão transmitir conhecimentos e prender a atenção dos alunos.

Para que os educadores assim o consigam, é de suma importância que os pais tenham um elo com a escola e que escola e família estejam em plena sintonia, sabendo e se inteirando do que se passa no âmbito escolar.

É através dessa interação que os pais terão conhecimento da vida escola dos filhos poderão questionar se preciso deverão conhecer os professores, funcionários e participar dos eventos que acontecem na escola tais como reuniões de pais, para

que assim possam ajudar seus filhos suprindo suas dificuldades e auxiliando nas tarefas escolares.

Chegamos à conclusão que as dificuldades de aprendizagem estão fundamentadas na falta de afeto, de atenção e de acompanhamento escolar por parte da família. A criança precisa do apoio familiar para que se sinta segura na escola e na vida em geral e consiga se relacionar com qualidade esse desenvolver socialmente.

O crescimento e desenvolvimento do aluno depende da escola e da família é essa interação que assegurará o êxito escolar do aluno, tornando-o assim um cidadão de bem com boa instrução educacional alcançando assim o objetivo.

## **Referências bibliográficas**

**FERREIRO**, Emília. Reflexões sobre alfabetização: São Paulo: Editora Cortez, 2001.

**FERREIRO**, Emília. Psicopedagogia: Revista nova escola. São Paulo, 2001.

**STRICK**, Lisa e **SMITH**, Corine. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: São Paulo, 2001.

**BOCK**, Mercê, Ana. PSICOLOGIAS: Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo. Editora Saraiva, 1999.

**DIAS L**, Maria. Vivendo em família: de afeto e conflito. São Paulo, Editora Moderna, 1992.

**TIBA**, Içami. Ensinar Aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização. São Paulo, Editora Gente, 1998.

**VIGOTSKY**, Lev Semyonovitck. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

**COUSINET**, Roger. A Formação do Educador e a Pedagogia da Aprendizagem. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

**BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

**CONTI**, Sueli B. Re-novações: Família, Escola e Comunidade, uma ponte na formação do novo indivíduo. São Paulo, Editora Vetor, 2004.

## O ENSINO DE ARTES NO BRASIL

*Areta Alem Santinho*

### INTRODUÇÃO

Leciono em escolas públicas a mais de dez anos e sempre observei que há inúmeras concepções acerca do ensino de Artes por parte dos professores, pais de alunos e da Gestão Escolar. Observo que algumas escolas ainda compreendem que as Artes Visuais têm objetivos simplistas como: cópias de desenhos, artesanato, lazer e passatempo, enfeitar a escola para datas comemorativas e etc. Contudo, concomitante a esse pensamento ultrapassado vejo também muitos educadores que fazem diferença na vida de seus alunos propondo projetos diferenciados e originais que são verdadeiros primores no trabalho escolar.

Sempre me perguntei o porquê de tanta disparidade de concepção no mesmo campo de conhecimento. Durante minha formação inicial em Pedagogia na Universidade de São Paulo observei que o Ensino de Artes Visuais na escola brasileira deve promover a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades dos alunos. Através da Arte o estudante pode se expressar, expor

*Areta Alem Santinho*

seus sentimentos e ideias, além de ampliar de maneira significativa sua relação com o mundo. Portanto, pode-se utilizar as Artes Visuais como uma forma de expressão, desenvolve sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

A escola é uma instituição complexa, palco de atuação de diferentes agentes sociais e espaço atribuído de diferentes sentidos e funções. A escola não se resume a um conjunto de práticas de sentido educativo, mas constitui-se como local de verdadeira construção de cultura.

O ambiente escolar é heterogêneo, composto por diferentes crenças, origens e contextos; cada escola possui uma organização própria, uma concepção de educação e um conjunto de práticas relacionadas com tudo que a compõe. Dentro desse emaranhado de sentidos que constitui a escola, as diferentes concepções acerca do ensino de Artes Visuais são comuns. E essa discussão é uma importante demanda que mobiliza professores, famílias e alunos na busca de sucesso acadêmico e aprendizagens significativas.

Percebemos então que a dimensão da atuação do professor de Artes traz consigo uma multiplicidade de sentidos e possibilidades de atuação que por vezes são confundidas com prestadores de serviços ou 'oficineiros' que ocupam o tempo que resta entre as tarefas escolas. Não

podemos desconsiderar o fato que o aluno está inserido num contexto social e por essa razão é fundamental preocupar-se com a relação que a escola estabelece com os familiares dos alunos, bem como todo o meio onde a escola se localiza. *“Esta família, que está inserida em todo este contexto de sociedade, deposita na escola suas expectativas, ambições, angústias, necessidades e sonhos”* (LIMA, 2008). Conhecer tais expectativas e anseios é imprescindível na construção de uma escola que compreenda seu aluno e uma aula de Artes que seja pertinente às demandas.

Para melhor compreender a Arte na Educação e uma formação continuada de qualidade cursei Artes Visuais na Famosp, curso este que propôs diversas reflexões e novas concepções não apenas na área de Artes, mas para todo o processo educativo.

Como, em decorrência de diversas transformações que passou, o Ensino de Arte na contemporaneidade passou por questionamentos e mudanças conceituais significativas em busca de seu lugar nas escolas brasileiras. É importante destacar o papel da Arte na educação como componente facilitador da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, esta pesquisa se define sobre o interesse em apresentar a contribuição cultural na educação presente na arte.

As Artes Visuais e o conhecimento da imagem são de grande importância na Educação, se tornam fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo do estudante. É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação do aluno enquanto sujeito, trabalhando-a não como passatempo ou desenvolvimento de habilidades para recurso decorativo, mas antes, como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno.

## O QUE SÃO ARTES VISUAIS

Artes visuais podem ser compreendidas como um conjunto de manifestações artísticas que abrange todo o campo da linguagem e pensamento sobre olhar e sentido do ser humano. Podemos afirmar que as Artes Visuais não devem ficar restringidas apenas ao visual propriamente dito, pois, através dessas manifestações artísticas (desenho, pintura, modelagem, recorte colagem dentre outros), há vários significados que o artista deseja que aqueles que a observam compreendam e sintam. Panofsky (1989) afirma que uma obra de arte deve ser interpretada como um “objeto feito pelo homem que exige ser esteticamente experienciado”.

Segundo D’Aquino (1980, p. 3):

Artes Plásticas antes de tudo é criação ou recriação de sentimentos expressos na natureza, através de imagens (linhas, formas, cores, etc.)

bem compostas. Essas imagens eternizam emoções individuais ou coletivas (dor, alegria, angústia, amor, ódio, etc.). Por isso a pintura e a escultura estão entre as mais importantes manifestações do espírito humano. Através delas podemos visualizar e compreender melhor o passado e também a nós mesmo porque somos resultado de nossos antepassados.

As obras de arte são produtos de um determinado tempo e contexto social, portanto elementos de uma cultura visual. Nesse sentido, ao olhar uma manifestação artística de outro tempo e de outra cultura deve-se se permitir uma análise mais profunda do que meramente visual.

A arte se apresenta como uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público. (ZOLBERG, 1990, APUD HERNANDEZ, 2000, pg. 52)

Ao considerarmos a obra de arte como uma construção social é essencial à compreensão que dar qualificações as obras de arte, como bom, ruim, etc., é um erro de leitura, que mostra o despreparo que temos para analisar e conhecer o que é arte, para corrigir isto é necessário começarmos a descobrir esta arte desde os primeiros rabiscos de criança.

## BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Desde os tempos mais remotos o ser humano desenvolveu a capacidade de expressar suas emoções, necessidades, anseios, dúvidas e história através da Arte. O ensino de arte em escolas surge da necessidade de sistematizar e potencializar esse anseio.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

Para uma melhor compreensão de como está hoje em dia o Ensino de Artes Visuais nas escolas, é imperativo explorar a trajetória e a história do Ensino de Arte no Brasil, que sempre esteve ligado não apenas à História da Arte como também à história da Educação no país.

O Ensino de Arte no Brasil evoluiu consideravelmente de acordo com momentos históricos e correntes pedagógicas condizentes com o período. No Brasil o Ensino de Arte iniciou-se com a educação jesuítica, no período colonial, sendo este

o primeiro sistema de ensino formal brasileiro. A metodologia utilizada era principalmente vinculada ao estudo da arte literária, que era mais apreciada do que o trabalho manual. Esse ensino formal, protagonizado pelos jesuítas, era muito respeitado e valorizado pela elite. Em contrapartida havia as Escolas de Artífices, que funcionavam como oficina de artesãos onde eram ensinados trabalhos artesanais e agrícolas. Portanto, o trabalho manual era pouco valorizado e voltado para classes desfavorecidas.

O barroco jesuítico foi uma junção das referências do modelo português, com o modo de fazer dos artesãos brasileiros. Dessa forma, foi considerada uma Arte popular, pois havia a influência de distintas camadas sociais ( FERREIRA, 2015)

Já no começo do século XIX, alguns artistas franceses formaram a Missão Artística Francesa, que originou a Arte Greco-romana do Neoclassicismo. Com o princípio do sistema de ensino superior acadêmico, a Arte Neoclássica que era ensinada nas academias com reproduções de modelos propostos pelo professor, e que levavam o aluno a adquirir coordenação motora, precisão, hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos que devem ser úteis na preparação da vida profissional, acabou substituindo o Barroco Brasileiro.

Com o início da República, iniciou-se também a escola tradicional, em que o Ensino da Arte era importante e se baseava no Desenho como fazer técnico e científico, não como um desenvolvimento humano significativo e de qualidade. Essas ideias eram trazidas por Rui Barbosa, que “buscava a implantação da Arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias, assim como sua obrigatoriedade.” (p. 13 Monografia ana patricia).

No início do século XX, havia uma grande preocupação com o ensino de Arte que até então se resumia ao ensino do Desenho, este visto como um importante meio para formação técnica. A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte. (BRASIL, 2000, p. 25).

Uma marca importante foi a Academia de Belas-Artes que posteriormente tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes. Nessa mesma época aconteceu a Semana da Arte Moderna em 1922, em que modelos de educação técnica voltada para o trabalho, com forte identificação ao estudo do desenho clássico e do desenho geométrico, começaram a ser contestados por muitos artistas, passando a valorizar a expressão infantil.

A educação tão-somente passou a ser mais democrática, valorizando os aspectos psicológicos

dos alunos e o processo de aprendizagem após o início da Escola Nova, em 1930. Nesse momento aconteceu um rompimento das propostas da escola tradicional o professor começou a valorizar a livre expressão dos alunos. A criança conquistou seu lugar como sujeito, com características próprias, deixando de ser apenas um futuro adulto, o desenho infantil passa ser objeto de estudo cognitivo.

Na escola nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o “aprender a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p.114)

Nessa época, também começaram a ganhar espaço no Brasil escolas com trabalho voltado especialmente para o desenvolvimento de habilidades artísticas em crianças e adolescentes. Na década seguinte, o ensino de arte conseguiu sair dos muros da escola com as “Escolinhas de Arte” criadas em várias regiões do Brasil. O objetivo fundamental era o ensino de arte voltado à livre expressão, Ana Mae Barbosa afirma que a Escolinha de Arte, em parceria com o governo, promovia vários cursos de formação de professores, com “uma enorme

influência multiplicadora, chegando a haver 32 Escolinhas no país” (BARBOSA, 2003).

Infelizmente, nos anos de 1960 e 1970, com o surgimento da Escola Tecniciста e o período de ditadura brasileira, o ensino de Artes no Brasil passou a ser voltado para suprir as demandas do mercado de trabalho, valorizando a sociedade industrial. O ensino de arte foi muito influenciado pelas ideias de Lowenfeld e Herbert Read, o que levará ao espontaneísmo, ao *laissez-faire*, na maioria das escolas. Após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5292/71, a educação artística foi introduzida no currículo das escolas, sem ser considerada uma matéria escolar, mas antes apenas como divertimento ou mesmo passatempo entre as disciplinas.

A arte não era considerada como disciplina, mas como “área generosa”; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de má qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115)

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 era tecnicista e estimulava à profissionalização; o trabalho pedagógico fragmentou-se sobremaneira para tornar o sistema educacional voltado à produtividade. Depois dessa LDB, instituiu-se no currículo da educação brasileira a Educação Artística,

reunindo todos os tipos de linguagem tornando o ensino de artes polivalente. Um dos grandes problemas com a promulgação dessa lei foi o fato de não prever anteriormente a formação dos professores e bem como sua qualificação, diminuindo a qualidade de ensino, em detrimento da promoção de melhorias nas condições já existentes. (BEMVENUTI, 1997, p. 44). Para contornar isso, no ano de 1973, foram criados os cursos superiores em Educação Artística com licenciatura curta em dois anos.

Como esses cursos eram de curta duração e o currículo abrangente demais, os professores aprendiam superficialmente cada linguagem e lecionavam sem uma compreensão filosófica apropriada. Além disso, não havia formação continuada de qualidade voltada para o professor de Educação Artística, com isso os professores sentiam-se despreparados, inseguros e com pouco tempo para aprofundar seus conhecimentos, passaram a apoiar-se nos livros didáticos de Educação Artística produzidos desde o final da década de 1970. Nesse período, nas escolas, a Arte ocupava o lugar de relaxamento, lazer, sendo deslegitimada como área de conhecimento.

Fusari (1993, p.27), afirma que na década de 80, começou um movimento de organização de professores de arte com o objetivo de conscientizar e integrar os profissionais, ampliando as discussões

sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor.

Com o surgimento do movimento Arte-Educação ampliou-se as discussões acerca da valorização e o aprimoramento deste profissional. As ideias e princípios tomaram todo o território brasileiro. O objetivo dessas reuniões era formar associações que discutissem questões referentes aos cursos de Educação Artística, desde a Educação Infantil até a Universidade, pois até então havia uma distorção em relação à disciplina e aos seus conteúdos. Infelizmente essa discussão ainda é atual, pois ainda é comum as aulas de Arte serem tratadas como lazer, terapia, descanso das aulas “sérias” ou “importantes”, o momento para fazer a decoração da escola, preparar as festas, preencher desenhos xerocados, ou seja, prontos para serem coloridos, e muitas outras posturas e ações equivocadas em torno da disciplina.

Depois do processo de redemocratização do país, a sociedade brasileira sentiu a necessidade de promover um amplo debate para a criação e promulgação de novas Leis acerca da Educação. Nesse contexto, os professores da metodologia de Arte começaram a procurar o reconhecimento e a legitimação de sua área enquanto disciplina, e com isso a Arte ganhou novos caminhos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina

nas escolas. Segundo Gouthier (2008, p.19): “Com a nova LDBN, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento”.

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu § 2º, dispõe que:

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

É importante ressaltar que essa mudança não foi apenas nominal, mas de toda a concepção que abarca o tratamento desse campo de conhecimento, posto que boa parte da sociedade – como professores, movimentos sociais, artistas e intelectuais - participaram desse debate. Portanto o ensino de Artes passou de atividades esporádicas sem intencionalidade para um compromisso de construir conhecimentos significativos.

Dois anos após a promulgação da LDB foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ele foi um marco importante na história do Ensino de Arte no Brasil, pois promoveram uma melhoria significativa para um ensino de qualidade.

### **Referências bibliográficas**

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> Acesso em: 26 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. – 7. ed. rev. – São Paulo, Perspectiva, 2009.

BEMVENUTI, Alice. **O que rompe, o que continua. Para onde vamos mesmo?** In: Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil. Salvador, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v.3.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1999.

D'AQUINO, Flavio. **Artes Plásticas I: Biblioteca Educação é Cultura**. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**. Escola de Belas Artes da UFMG. 2015

GOUTHIER, J. **História do Ensino da Arte no Brasil**. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). Curso de especialização em ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRECHEVSKY, M. **Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em:

[www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/](http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/)  
Acesso em: 26 dez. 2016.

LIMA, Reinaldo J. **A psicopedagogia e o fracasso escolar: olhares relacionais no foco da prevenção**. Juiz de Fora: Estação Científica, 2008, vol. 5.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

Silva, E. A. da; Oliveira, F. R.; Scarabelli, L; Costa, M. L. de O.; Oliveira, S. B.; **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo, Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 - Semestral, Puc, Minas.

## OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO E ACOMPANHAMENTO ATIVO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

*Ariana Rafaella de Sousa*

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como se dá à participação ativa da família na educação dos filhos junto à escola na educação. Quais suas contribuições para a formação do educando e lacuna que fixa na vida educacional da criança quando não há essa participação, ameaçando assim uma educação de boa qualidade. O tema central que será abordado neste estudo vem expor algumas características que abrangem as temáticas de família e educação. A metodologia que está sendo utilizada é a pesquisa bibliográfica, na qual se constatou que a relação escola X família é imprescindível, pois a família como espaço de orientação, construção da identidade de um indivíduo deve promover juntamente com a escola uma parceria, a fim de contribuir no desenvolvimento integral da criança. A integração entre família e a escola pode ser considerada, senão a mais importante, um dos pontos principais para a melhoria da aprendizagem da criança. Esta relação deve ser

baseada na busca incansável de uma melhoria no ensino-aprendizagem.

Palavra - chave: Educação, Família, Processo Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Antigamente costumava-se atribuir á criança toda culpa por seu fracasso escolar. Hoje, porém, já se reconhece que as dificuldades em aprendizagem não se dão no vazio, e sim em contextos. Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o "contexto" em que a criança se encontra precisa ser considerado. O propósito deste trabalho, portanto, é levantar dados sobre a contribuição da relação pais-escola no desempenho escolar dos alunos como fator significativo permitindo que seus membros se desenvolvam em todos os aspectos, de forma integral.

A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar. A interação entre ambos é muito importante para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Diante do exposto surgem as seguintes indagações: De que forma deve ocorrer a participação da família na escola? De que maneira a escola pode estimular a participação dos pais? Quais os principais resultados trazidos por essa participação?

A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas podem detectar dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma.

A família deve ser parceira, aliada à escola e aos professores, para juntos oferecerem um trabalho de envolvimento e cumplicidade nos assuntos relacionados ao ambiente escolar. A discussão sobre como envolver a família no processo de aprendizagem na escola não é recente, promover a corresponsabilidade exige desafios. Mas a mudança e a perspectiva de integração entre família e escola devem ser incentivadas e analisadas constantemente. Esta luta se faz necessária para contribuir no processo de ensino-aprendizagem do educando, pois somente com a família interagindo com as escolas é que terá além de uma boa formação, uma preparação para tomar atitudes para enfrentar as dificuldades que certamente virão no decorrer de sua vida.

**A FORMA QUE A FAMÍLIA E PROFESSORES CONTRIBUEM NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDO.**

O que família e escola julgavam suficiente no que tange à educação, já não é, o ideal é que pais

professorem e comunidades estreitem seus laços e torne a educação um processo coletivo. Mas não cabe aos professores educar os pais. Seu alvo é o aluno, independente da história familiar que carrega e o influencia.

Com relação à participação ou não dos pais nas atividades da escola Szymanzki (2003, pág. 68) afirma que:

[...] sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento. Mas, mesmo assim, muitas demonstram boa vontade e colaboram [...].

Como o autor afirma, existem inúmeras dificuldades que a família enfrenta para colaborar com as atividades da escola, que vão desde baixa escolaridade dos pais quanto às condições financeiras da família, porém toda participação é de extrema importância, pois mostra à criança que a família está preocupada com sua educação, que dá importância na escola onde ele está a maior parte do tempo, e que apesar de não estar presente sempre, faz o possível para estar.

Os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que sua participação ativa nesta é a garantia da boa qualidade da educação escolar. As crianças são filhos

e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns.

## A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Quando falamos em educação de crianças, podem-se salientar duas instituições de extrema importância nesse processo: família e escola, com um objetivo único de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero. Pois na LDB (2004, p.27) afirma que;

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva a família tem papel de extrema relevância na aprendizagem da criança, pois está fortemente ligada ao papel da escola. Segundo Zagury (2006 p.175);

Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil. São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam à família de modo contraditório, considerando a como refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento.

A escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, dentre outras (Oliveira, 2000). Ela é um espaço em que o indivíduo tende a funcionar de maneira preditiva, pois, em sala de aula, há momentos e atividades que são estruturados com objetivos programados e outros mais informais que se estabelecem na interação da pessoa com seu ambiente social. Por exemplo, na escola, o aluno tem rotinas como hora do intervalo e do lanche, em que os objetivos educacionais se dirigem à convivência em grupo e à inserção na coletividade. No tocante às atividades acadêmicas, espera-se, por exemplo, que os alunos dominem a interpretação, as regras fundamentais para expressão oral e escrita e realizem cálculos de forma independente

Escola: a escola pesquisada oferece oportunidades para a participação dos pais na escola, mas acredito que novos projetos são sempre bem vindos para que os pais possam colaborar com a escola, proporcionar socializações fora do ambiente escolar, assim os pais não sentiriam pressionados em falar a respeito de seus e filhos e principalmente de como veem a escola.

Família: acredito que a família deve, no caso de não ter tempo, encontrar este tempo para estar e acompanhar seus filhos na escola, porque dessa forma a família estará juntamente com a escola fazendo o papel de formadores do conhecimento da criança.

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo. (CARVALHO, M.B., 2006, p.90).

Assim ela se sentirá motivada em participar das atividades escolares, e seu desempenho melhorará com certeza. Se por ventura os pais encontrarem dificuldades em tarefas escolares, ou atividades similares, penso que existe outras formas de estar presente na escola, como ajudar em organização de trabalhos extracurriculares, limpeza e merenda escolar, atividades que os pais possam fazer de tal modo que se sinta participante da escola, estabelecendo dessa forma uma à relação contínua e duradoura entre família/escola.

## COMO A ESCOLA SE PREOCUPA EM TRAZER A FAMÍLIA PARA O SEU ESPAÇO.

Nos dias atuais, a ausência da família, seja ela consanguínea ou constituída, na escola é tão grande que o contato social, funcionando como intercessor dos padrões, modelos e influencias culturais presentes na sociedade na qual esse indivíduo esta inserido, a fim de trazê-la para a escola, pois estão sentindo que a falta dela está contribuindo com o mau desempenho escolar dos alunos e aumentando, assim, o fracasso escolar.

De acordo com López (2009, p.20), “são os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e tal responsabilidade não se pode passar para outrem”. Para o autor, na educação, deve-se ter autoridade na hora de educar, devendo os pais ser firmes na hora de exercerem sua autoridade, visto que os filhos, desde cedo, conhecem os limites dos adultos e tentam manipulá-los para manter suas vontades; é preciso, também, dizer não em alguns momentos, mas sem deixar de respeitar a personalidade dos filhos.

O ser humano, por natureza, tem o desejo de sentir – se amado, aprovado, e elogiado. Portanto, temos de aproveitar esse aspecto em prol da boa formação de nossas crianças. Quando o elogio vem da mamãe ou do papai então ai mesmo é que elas dão o maior valor.

No planejamento das atividades estritamente didáticas, o professor deve atender às necessidades dos educando e da instituição escolar, deve prender a atenção dos estudantes, transmitirem-lhes informações, avaliar o aprendizado adquirido, estabelecer as atividades de aplicação pessoal e de grupo, entre outras.

O educador também adquire um compromisso social com sua profissão, já que, na maioria das vezes, tem uma dedicação complementar ao horário tradicional de trabalho, e suas implicações transcendem a atuação sobre os educando da sala, havendo suas interações sociais.

Na categoria de formação permanente, a educação, como as demais carreiras, solicita uma atualização constante para que se possa trabalhar seguindo os progressos científicos favoráveis ao ensino, tanto nos conhecimentos que serão prestados como no que diz respeito às dimensões psicopedagógicas que auxiliam a reconhecer os processos de ensino aprendizagem. Sendo assim, o educador deve sempre estar se capacitando e profissionalizando.

Conforme López (2009), a responsabilidade da família na educação não pode desaparecer, porque a escola não fica todo o tempo com o aluno, então é necessário que os familiares busquem um tempo diário para dar a devida atenção aos seus filhos, sendo que as crianças têm a necessidade de contar

o que realizam na escola, as amizades que fazem e as inquietudes que têm.

O contato entre a família e a escola é necessário em qualquer idade, durante os primeiros anos ele terá de ser bem mais intenso para coordenar as atividades educativas que permitam a rápida aquisição dos hábitos propostos. Serão identificados possíveis ciúmes, atrasos de maturidade e dificuldades sensoriais (visão, audição...) que muitas vezes a escola consegue detectar com maior clareza que a família, o que pode exigir atuações imediatas para evitar seu agravamento.

## RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A família, sendo à base de uma formação completa do indivíduo, tendo papel decisivo na formação de caráter, deve ter participação direta na educação das crianças. É fundamental que aconteça essa parceria entre escola e família, e que juntos possam alcançar o objetivo em comum, de formar cidadãos que saibam como viverem no mundo atual. Percebe-se que no atual momento em que vive a educação, a falta de envolvimento, participação, apoio e limites das famílias para com as crianças, torna impossível uma educação de qualidade.

Conforme Jardim, (2006) a relação escola e família vêm sendo muito discutida nos últimos tempos. A grande dúvida é saber os limites entre os deveres da família e os da escola. Como se sabe, não

são a escola e sim a família que proporciona as primeiras experiências educacionais à criança.

Conforme o modelo Piagetiano, o vínculo escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de explorarem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de ser avaliado, criticado, trocarem pontos de vista. (JARDIM, 2000, p.41).

Definidos os papéis dos pais e professores, deve haver este respeito mútuo entre ambas as partes, expondo suas opiniões e ouvindo sugestões, de forma respeitosa, para que assim a própria criança também tenha respeito pelo professor e pela escola.

Tal relação implica em colocar-se no lugar um do outro e não apenas enquanto troca de favores, mas “... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral, como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança”. (TOGNETTA, 2002, apud JARDIM, 2006, p.20).

A importância da participação da família na escola gira em torno de três pontos: a relação entre a comunidade e a escola fica mais estreita, há uma confiança mútua entre as duas instituições e o aluno passa a se interessar mais pela escola e ter um melhor rendimento. Nas escolas há uma série de

programas e atividades que visam trazer os pais para dentro da escola. A família deve participar de diversas formas, através de projetos voltados para escola e comunidade, já que sabemos que a escola é para todos.

Se a família tem responsabilidade com a educação da criança tanto quanto a escola, é necessário que as instituições família e escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade. A troca de ideias entre educadores e parentes trará soluções mais propícia e rápida aos problemas enfrentados pelas crianças, pois como afirma Tiba (2002, p.3) “quando a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e têm valores semelhantes, a criança aprende sem conflitos e não quer jogar a escola os pais e vice-versa”.

Tendo em vista o momento que vive a educação no país, stress de parte dos professores, despreparo de alguns, desvalorização do profissional, dificuldades de aprendizagem apresentada pelas crianças, violência, e levando em conta o quanto é importante a participação das famílias no processo de aprendizagem, é de grande interesse das escolas que esta interação ocorra, pode-se dizer que é papel da escola promover esta interação, garantindo uma troca de informação e de ideias, orientando as famílias e mostrando o quanto é importante sua participação na educação das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se com essa pesquisa que são vários os fatores que levam o aluno a ter dificuldade nos estudos, tais como, desinteresse pela escola, falta de ajuda familiar, inadequado planejamento do professor. O fator que mais interfere no sucesso educacional, é a falta de interesse da família nos estudos da criança.

Contudo, os pais apresentam inúmeras respostas para sua ausência na escola, como reuniões no horário de trabalho, baixa escolaridade, não tem tempo para participar, assim fica impossibilitado à comunicação e principalmente a relação entre família e escola.

Segundo Faria Filho (2000), “os professores e os gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à família.” (p.44). Por outro lado, a família espera uma abertura maior por parte da escola a fim desse contato.

Penso que isso já é uma cultura das famílias de não participarem da vida escolar, pois são realizados projetos para que os pais participem; reuniões em diversos horários, então qual seria a justificativa dos pais ausentes, difícil resposta, a escola por sua vez não sabe mais como trazer estes pais ausentes para a convivência escolar. Nesta pesquisa ressalto como o desempenho da criança que possui o acompanhamento dos pais no que se

refere à educação escolar é bem melhor do que a criança que não tem este acompanhamento, de sensibilizar de como é de essencial importância que a família esteja presente na escola, como contribui para o ensino e a aprendizagem da criança, e como esta parceria entre família e escola é válida para a criança.

As crianças que não têm a família presente na escola, ou que os pais só vão à escola quando são chamados insistentemente porque seus filhos já se tornaram um problema na escola, essas crianças não têm um desempenho satisfatório na escola, estas crianças se sentem desamparadas e desmotivadas em relação a sua educação, pois seus pais não conhecem sua escola, muito menos o seu professor, então se acomodam e não se sentem estimuladas em aprender.

Segundo as autoras Rocha & Machado (2002, p.18) o envolvimento familiar traz também benefícios aos professores que, regra geral, sente que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande.

Com todas essas pesquisas e embasamentos teóricos, apresento também para concluir este trabalho algumas experiências particulares em sala de aula, onde realmente a vida real acontece em sua rotina, onde podemos observar questões que vão além do que podemos imaginar, quando a rede de apoio poderia ser muito bem melhor trabalhada em

casos voltados a temática deste trabalho, tais como saúde, assistência social, cultura, esporte e outros que se fazem necessários, pois a instituição familiar vem num processo de transformações sociais, históricas e culturais.

É preciso compreender a família como um fenômeno

historicamente situado, sujeito as alterações, de acordo com as mudanças das relações de produção estabelecidas entre os homens [...]. É evidente que as funções da família vão depender do lugar que ela ocupa na organização social e na economia (ARANHA, 1989, p. 75).

Sendo de suma importância que a família não tivesse apenas o apoio da escola como rede principal, pois a escola por sua vez não têm todas as ferramentas necessárias para dar o apoio e as orientações que essa família necessita, pois para chegar em situações extraordinárias como estamos apresentando, como educadores com nossos olhares observadores e sensíveis, mesmo diante de todas as demandas que enfrentamos atualmente na atual escola, entendemos que muitos casos as famílias, crianças e adolescentes estão nos solicitando ajuda de forma indireta, pois diferente das outras redes de apoio, a escola faz parte da rotina diária desta família e deste educando.

Por isso necessitamos de políticas públicas que se conversem com um olhar amplo para a vida dos cidadãos e da sociedade, que seja mais desenvolvido os trabalhos de base, com qualidade e preventivos.

Ainda pensando em aproximar esta relação entre família e escola com as ferramentas atuais, cabe a escola buscar meios dentro e fora da escola de forma a impactar positivamente na vida de seus educandos e atraindo a comunidade escolar a ser participante, atuante para que se sintam pertencentes e responsáveis por essas ações e pelo progresso de sua comunidade.

Uma das ferramentas potentes e importantes dentro da escola é o Projeto Político Pedagógico que visa dar identidade para a unidade escolar, tanto em seus aspectos, físicos, sociais, culturais, históricos e dar um enfoque para o futuro e isso sendo trabalhado em conjunto com toda a comunidade escolar, principalmente com as famílias dos educandos da unidade, vem a fortalecer todas as relações.

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz está de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo

de todos os sujeitos da escola... Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática.” (Silva,2003, p.298 apud ESTEVAM, 2014).

Deve haver uma educação para a vida, formar cidadãos de bem, envolver escola, conhecimento e família. Talvez fosse a solução de muitos problemas. Os educadores não podem ter medo dos desafios, eles são mediadores de conhecimento, o seu aprendizado também é constante para se prepararem para os desafios. Escola e sociedade: Unindo pais e professores, uma possível solução. Ao longo da pesquisa é notável que a ideia de educar e ensinar se resume quase que na mesma coisa, mas também que precisa de uma fusão entre educadores e pais.

Necessita de haver essa cooperatividade, a ideia de que um ou o outro é o responsável acaba empurrando a situação e adiando a tentativa de encontrar uma solução. Criar uma relação entre escola e família permitiria que houvesse acompanhamento e participação dos pais no aprendizado e eles com certeza teriam a satisfação de poder ajudar a construir o caráter de seus filhos, pois querendo ou não boa parte dos anos de nossas vidas passa-se na escola, ou seja, é um local de aprendizado que planta sementes que duram pra

sempre. Ter uma aliança entre pais e professores é altamente produtivo e eficaz.

Compreendeu-se com essa pesquisa, que a participação da família na escola é de fundamental importância para o sucesso escolar do educando, assim, não pode se ausentar de sua responsabilidade de educar. Participando e ajudando os filhos, a família contribui para uma boa aprendizagem, conseqüentemente, com a melhora da qualidade da educação brasileira.

### **Referências bibliográficas**

ARANHA, M.L. DE A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL: LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996. 2º ed. 2001.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Para entender a relação escola família: uma contribuição da história da educação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, p.44-50, 14 fev. 2000.

JARDIM, A. P. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

LÓPEZ, I Sarramona. Educação na família e na escola: o que é como se faz. 2.ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. (2000). Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócia histórica. Caderno do CEDES, 20, 62-77.

ROCHA, S.C & MACHADO R.C. Artigo relação família escola. Belém–Pará ,p.18 , 2002.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico escola pública brasileira. In: Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61da

SZYMANZKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 1º reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Gente, 2002.

ZAGURY, Tânia. O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro, Record: 2006.

## UMA PESQUISA DE CAMPO: GÊNERO NA ESCOLA

*Camila Santo Lisboa*

Ao realizar uma pesquisa com crianças e atender para suas falas, ao ouvi-las e registrar suas expressões e ideias, de certa forma vimo-nos diante da inversão do que se acostumou a entender como *infans*. A criança, para nós, é claramente presença e não o contrário disso; ela também é um modo de ser “razão”, “saber”. Ao partir desse pressuposto, abrimo-nos ao inusitado e procuramos, metodologicamente, desprender-nos de uma busca direta e específica de respostas, aquela segundo a qual a “posse” dos dados (no caso, os depoimentos das crianças), por suposição, nos permitiria a certa comprovação das hipóteses elaboradas. (OHLWEILER, M. I.; FISCHER, R. M. B., 2013, p.224)

Nos primeiros dias em campo tentei treinar meu olhar para o *estranhamento* daquilo a meu redor: para os detalhes que não enxergava antes, para as falas e ações das crianças. Atentar para suas interações entre pares me fez enxergar o quanto eclipsamos as crianças enquanto sujeitos pensantes ou como não ouvimos o que elas têm a nos dizer.

Algumas crianças vinham me procurar para que eu as ajudasse na lição (algo que era comum quando trabalhei com a turma) e, para mim, era muito difícil ter que falar “*não posso*”, “*você tem que fazer sozinho/a*” ou “*você tem que pedir ajuda para a sua professora*”, ainda mais para aquelas crianças que eu sabia que tinham dificuldades com as lições.

Esta procura das crianças, misturada à confusão que tinham com a minha presença em sala, reitera o que Carvalho afirma (2003. p.220-221): “[...] na sala de aula só há dois papéis previstos: ou se é professor, ou se é aluno”, demonstrado na insistência com que algumas crianças continuavam a me chamar de *professora*, mesmo após várias semanas. Após essas primeiras tensões causadas pela minha presença na sala, a rotina escolar tendeu à sua normalidade.

Sentada sempre no fundo da sala, eu observava as interações entre as crianças, tentando partilhar de seus olhares, anotando em meu diário de campo o que considerava ser interessante para análise posterior.

Uma das minhas primeiras observações foi quanto à composição da sala: pude constatar que, como no ano anterior, prevalecia uma maioria de meninos (cerca de 20 meninos para 10 meninas), o que parecia influenciar na forma como as crianças se caracterizavam enquanto grupo e nas suas interações entre pares. As poucas meninas pareciam

se agrupar, criando uma identidade quase que coletiva entre elas. Os meninos pareciam ser mais independentes uns dos outros, mudavam constantemente o lugar em que sentavam e pareciam circular mais livremente entre os grupos.

No dia 10 de Maio de 2013 tiveram início às visitas em campo na UE, localizada na Zona Leste de São Paulo. A escola observada atende as várias comunidades que a cercam, e muitas crianças são moradoras de casas irregulares bem próximas à escola.

Com cerca de 1000 alunos/as matriculados/as nos dois períodos letivos (manhã e tarde), a EMEF é conhecida entre as comunidades a que atende por ter fama de “boa escola”. Isto deriva de resultados dos vários projetos correntes (xadrez, futebol, teatro, fanfarra, escola da família, etc.) e do constante fluxo da comunidade externa nos espaços escolares, principalmente pais e mães dos/as alunos/as.

Nos últimos anos foram feitas pequenas melhorias na busca da adequação da estrutura do prédio a padrões propícios a receber alunos/as portadores/as de deficiência que, atualmente, não são poucos dentre as crianças matriculadas na escola, já que há uma professora especialista para atendê-los em horários específicos.

Contudo, percebe-se que ainda há muito que evoluir no que diz respeito a uma real *inclusão* destas

crianças no espaço escolar, que, além de possuir estrutura física adequada, deveria também dispor de profissionais qualificados/as. Como afirma Mantoan (2006, p.16), “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça”.

No que confere às avaliações externas, a instituição parece ter bons resultados (informado pela coordenadora). Em um dos dias de observação as crianças estavam fazendo a Prova Brasil, onde foi percebido que há um intenso preparo para essas avaliações desde os anos iniciais, os/as alunos/as alcancem resultados satisfatórios\* no decorrer dos anos letivos. Havia, também, um projeto de reforço escolar direcionado às crianças com “dificuldades” de aprendizado, tanto para o Ciclo I como para o Ciclo II do EF.

\*Neste sentido, o que se demonstrou por “satisfatório” nesta unidade foi o alcance da leitura e letramento no período ideal proposto pelo currículo da PMSP: os anos iniciais, principalmente os dois primeiros. Esta cobrança pode, também, trazer fortes consequências para aquelas que “fracassam”, criando, por muitas vezes, situações tensas tanto para as professoras, quanto para as crianças, como será relatado em outros tópicos desta pesquisa.

Na busca de uma participação mais efetiva das crianças e jovens nas questões escolares, se iniciou no ano de 2011 um incentivo para que os/as

alunos/as compusessem chapas para o grêmio estudantil. Uma medida que, sem dúvida, acrescenta certa sensação de gestão democrática dentro do ambiente escolar, ainda que as chapas dos últimos anos tenham sido compostas majoritariamente pelos/as jovens dos anos finais do EF

Este envolvimento das crianças e jovens nas questões escolares pode ser bastante rico para aquisição de melhor diálogo entre todas as partes. Sem dúvida, uma entidade representativa dos alunos e alunas é uma medida que torna o ambiente escolar mais equilibrado e justo, possibilitando que também sejam ouvidos e se configurem enquanto grupo unitário.

Quanto à estrutura física, pode-se dizer que a escola tem uma estrutura antiga, ficando visível que o prédio não foi pensado de maneira a facilitar a circulação das pessoas, demonstrado na confusa disposição das salas de aula. A escola é dividida em dois andares e, neste quesito, não houve ainda nenhum tipo de reforma que proporcionasse o acesso das crianças com deficiências físicas de um andar para o outro. Impossibilitando que algumas destas crianças frequentem, por exemplo, a sala de informática e a secretaria escolar – ambas localizadas no primeiro andar. Além disso, a locomoção de um andar para outro é confusa, principalmente no que se refere às crianças pequenas. O corre-corre entre uma sala e outra e a elevação das vozes nos momentos

de transição justificam, para as professoras, a permanência das filas de meninos e meninas nos momentos de locomoção entre os espaços.

Na área externa às salas há um pequeno parque para uso exclusivo das crianças pequenas e uma brinquedoteca, instalada em uma sala de aula que não utilizada. A maioria dos brinquedos da brinquedoteca eram novos, comprados pela direção com verbas recebidas pela escola, outros foram doados pelos/as professores/as e funcionários/as.

Dois banheiros são para uso dos/as alunos/as, um azul e outro rosa: azul, destinado aos meninos com decorações “de menino” (carrinhos e pipas) e rosa, destinado às meninas também com decorações “de menina” (bonecas, flores, ursinhos). Esta delimitação marcada pelas cores rosa e azul para destinar objetos e roupas a meninos e meninas não é novidade na vida das crianças. Desde que o sexo do/a bebê é descoberto, os enxovais de meninos e meninas já são marcados por cores “de menina” e cores “de menino”, delimitando padrões do feminino e do masculino desde antes do nascimento. Este binarismo marcado pelas cores rosa e azul está fortemente presente nesta escola, delimitando os espaços a serem ocupados por meninos e meninas e promovendo a bipolarização do sexo.

Assim como nos banheiros, a mesma marcação estava presente na brinquedoteca, se não mais explícita. Em um polo da sala, cores “de menina”

com brinquedos e fantasias “de menina”, no outro, cores “de menino” com brinquedos e fantasias “de menino”. Estas configurações aparecem como primeiros fatores concretos das divisões de gênero já no espaço físico escolar, e demonstram as expectativas impostas, da escola *para* as crianças, quanto ao que esta instituição de ensino entende por menino ou menina.

Estes estereótipos parecem estar tão entranhados em nossa cultura que, para olhos não atentos, podem passar despercebidos, sendo até reforçados. Estas simbologias presentes nos espaços escolares são aparentes para as crianças, que se apropriam destes signos “de menino”, “de menina” e os integram a valores percebidos também nos demais contextos sociais. Como afirma Louro (1997, p.57), “desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...]”.

E, para além do rosa e azul, as percepções quanto à disciplinarização dos corpos também configuram esta divisão. Na escola, meninos e meninas são comumente separados por filas que, para além da divisão de gênero, demonstram o controle sobre as crianças. Portanto:

A disciplina, arte de dispor em fila, individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e só faz circular numa rede de relações. A organização de lugares

e fileiras cria espaços complexos: ao mesmo tempo arquitetônicos funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e não permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos e uma melhor economia do tempo e dos gestos. (VIANNA. FINCO. 2008. p.15)

Esta pesquisa não pretende abordar as discussões acerca das condições de trabalho ou a grande quantidade de crianças e jovens por turmas - o que aparece no discurso de muitos/as professores/as como justificativa para esta ação de controle disciplinante. Porém, experiências de estágio durante o período da graduação demonstram que alguns/mas professores/as fogem deste senso comum hierarquizado da criança e da infância sob os adultos e, conseguindo transpor algumas destas “regras” de convivência. Reconhecer as pluralidades das práticas pedagógicas, contudo, não retira do Estado o dever de garantir uma escola pública, gratuita e de qualidade como direito para todos/as.

### **De professora a pesquisadora: dificuldades e acertos**

Quando nos permitimos ouvir ou observar as crianças com quem trabalhamos nós, professores e professoras, nos deparamos com situações inusitadas, com o inesperado, com o imprevisto. Muitas vezes, não conseguimos dar respostas às

questões e, em alguns casos, não sabemos como intervir em uma determinada situação. Então, muitas vezes, fingimos que não vemos.

Retornar à escola na qual atuei como aluna pesquisadora do Projeto Ler e Escrever por dois anos, se mostrou uma ótima experiência pessoal e de formação acadêmica/profissional. A turma à qual havia lecionado no ano de 2012 (1º ano do EF) permaneceu com a mesma configuração de crianças matriculadas para o 2º ano em 2013, com poucas exceções.

O motivo pelo qual esta turma permaneceu com a mesma configuração foi o fato de concentrar as crianças mais novas do 2º ano. Estes meninos e meninas entraram com cinco anos de idade no 1º ano do EF em 2012, completando seis anos até o mês de abril do mesmo ano. Para a coordenadora, manter a configuração da sala no 2º ano do EF traria facilidade no aprendizado das crianças e no trabalho pedagógico da professora, utilizando sempre o discurso: “elas ainda são muito pequenas, não têm amadurecimento suficiente para entender o que é escola, por isso muitas têm dificuldades de aprendizado”. Se, por um lado sua fala revela compreensão do adiantamento das crianças pequenas no EF como um período de difícil adaptação, por outro, demonstra que agrupar as crianças mais novas em uma sala única seria uma

maneira de julgá-las menos desenvolvidas do que as crianças mais velhas.

O fato de possuir uma relação prévia com a maioria destas crianças me permitiu um relacionamento mais flexível e natural com elas/es, o que, para a proposta do projeto de enxergar as relações de gênero do(s) ponto(s) de vista das crianças, foi essencial. As crianças pareciam agir espontaneamente ao meu redor, por vezes até esquecendo que eu estava perto. Este saber me colocar de modo a não atrapalhar suas interações foi um processo gradual durante o trabalho em campo, exigindo mudanças e reinvenções em minha postura de pesquisadora.

Porém, antes de relatar as observações em campo cabe destacar, brevemente, a experiência que tive enquanto professora dessas crianças e funcionária desta escola, a fim de facilitar a compreensão de como cheguei às análises aqui pretendidas. Este “fazer parte” do meio pesquisado facilitou a pesquisa, mas exigiu o cuidado para que as experiências anteriores não enviesassem totalmente as reflexões e análises pretendidas.

### **Da prática docente:**

O relacionamento que tive com as crianças durante os dois anos de projeto foi sempre muito intenso. Ser a “estagiária” da turma me permitia construir um círculo de amizade com os meninos e

meninas diferente do que eles tinham com a professora polivalente. E, por mais que me enxergassem como professora também, as crianças percebiam a hierarquia presente na sala de aula. O fato de ocupar um papel de menor poder facilitou a minha aproximação com as crianças da turma, me permitindo um primeiro acesso ao cotidiano infantil.

Minha função em sala era ajudar no trabalho da professora, principalmente no que se refere à aplicação de atividades e ao planejamento de aulas. No dia-a-dia, as funções do projeto e da pesquisa centrada na alfabetização, conforme propostas pelo projeto Ler e Escrever, eram continuamente distorcidas. De aluna pesquisadora, me tornei estagiária “tapa buraco”, cobrindo faltas da professora com quem trabalhava diretamente e, muitas vezes, de professoras de outras turmas\*\* do Ciclo I. Estas responsabilidades a mais faziam com que as crianças da turma – e a própria professora polivalente - me enxergassem como uma segunda professora, construindo minha identidade como (*quase*) professora dentro desta unidade escolar (UE).

\*\*Nos anos em que atuei nesta UE pude perceber uma falta de entendimento no que competiam as funções do/a aluno/a pesquisador/a do projeto, o que causava a mim – e a outras/os estagiárias/os - certo desconforto, mas que, ao mesmo tempo, me ensinaram muito sobre a burocracia da escola pública, os (muitos) problemas e tensões internas.

As experiências vividas na EMEF, concomitantemente à minha formação acadêmica na

FEUSP, fizeram com que minhas inquietações acerca do ambiente escolar fossem constantes, questionando e reconstruindo meu trabalho na escola e a minha formação na Universidade. Esta corrente de autoconhecimento e autoconstrução se mostrou possível num diálogo constante entre conhecimento e prática que eram intrínsecos ao cotidiano.

As discussões nas aulas da graduação e aquilo que vivenciava na escola entravam em conflito, desdobrando os significados de tantos simbolismos e estereótipos que permeavam o ambiente escolar. Foi nesta realidade vivida que comecei a enxergar as relações de gênero e as hierarquias tão presentes no ambiente escolar.

Dentro destas tensões particulares, o binarismo de gênero passou a tomar destaque: as divisões nas filas, a maneira diferenciada com que a professora avaliava meninos e meninas, as brincadeiras, dentre tantas outras situações. E, a partir destas situações, passei a ficar curiosa quanto à percepção das próprias crianças sobre os signos que compreendiam na escola, o quanto isto influenciava em suas (re)construções do que entendiam por ser menino ou menina, ou como se apropriavam disso em suas atividades e falas cotidianas. Até que ponto estas simbologias eram reproduzidas e transformadas por elas?

Estes questionamentos motivaram este projeto de pesquisa, e a possibilidade de retornar ao

ambiente em que trabalhei (com crianças já conhecidas) proporcionou um olhar diferente sobre aquilo que me era familiar, mas que passei a *estranhar*. Assim:

Vale destacar que na observação de qualquer realidade social o observador terá que adquirir a capacidade do *estranhamento* que é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço observado. O *estranhamento* comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural. (DA MATTA, 1978, p.31)

Para que isso fosse possível, foi necessário um exercício de desconstrução da identidade de professora para uma de pesquisadora. Esta desconstrução foi fundamental para que as percepções anteriores à entrada em campo não influenciassem totalmente meu olhar, me possibilitando enxergar, a escola e as crianças, de formas múltiplas e diversas.

### **Da pesquisa empírica:**

Uma das minhas preocupações iniciais em retornar à escola era o receio de atrapalhar, de alguma forma, o trabalho da atual professora

polivalente da turma, mas quando nos reunimos para discutir o projeto, a professora Silvia\*\*\* mostrou-se bastante receptiva, demonstrando bastante interesse pelo tema da pesquisa e se mostrando muito solícita quanto a horários e dias em que a observação pudesse ser realizada.

\*\*\*Todos os nomes são fictícios.

Ao mesmo tempo, percebi que havia certo receio por parte dela quanto a minha inserção na sala de aula, justificado por uma possível confusão que isto poderia causar nas crianças, como evidenciado em sua fala: “Você ficou um ano inteiro com essas crianças. A estranha vou ser eu. [...] Eu que cheguei agora.”

A meu ver, esta fala reflete a preocupação da professora com a presença de *outro* na sala de aula, ainda mais se tratando de uma pessoa já conhecida pelas crianças. Não somente isso, um *outro* que já vinha atrelado de significados previamente estabelecidos, baseados num relacionamento profissional-afetivo que podia significar uma mudança estrutural e simbólica da turma. Como afirma Carvalho (2003, p.209):

Uma vez iniciado o trabalho de investigação, os sujeitos da pesquisa passam a elaborar ativamente uma interpretação sobre a presença do sociólogo na escola, uma explicação condizente com sua visão da instituição e do trabalho da pesquisa. [...]

As formas como essa elaboração acontece e as sugestões de explicação oferecidas pelos sujeitos podem ser extremamente reveladoras de sua visão de mundo, de como eles pensam sobre si mesmos, a escola, a relação pedagógica, o conhecimento etc.

Portanto, apesar da disponibilização do espaço para o desenvolvimento da pesquisa, o desconforto que a inserção de outra pessoa adulta no ambiente de trabalho causa se tornou perceptível nos momentos em campo, por vezes causando desconfiança quanto a esta presença e aos julgamentos que podiam provir das observações diárias.

Em meus momentos em sala, percebi a constante tensão que a minha presença causava na professora Sílvia. Olhava-me de soslaio toda vez que dava bronca em alguma criança, por outras vezes perguntava a minha opinião quando comentava sobre o desempenho de algumas crianças.

Durante a reunião para discutir o projeto, a professora Sílvia e eu decidimos que uma conversa prévia com os meninos e meninas deveria ser realizada no dia da minha chegada à escola. Conversaríamos conjuntamente com as crianças para enfatizar que eu estaria ali como pesquisadora e não mais como professora da turma. Com este acordo estabelecido iniciei meu trabalho de observação, chegando à escola no início do turno da tarde (às 13h30).

As crianças já estavam na sala quando cheguei e, assim que adentrei, elas se surpreenderam por me ver ali, afinal, não nos víamos desde o ano anterior. Algumas correram para me receber, questionando se eu havia voltado como professora, outras perguntando o que eu estava fazendo ali. Depois de alguns minutos de excitação, conseguimos conversar brevemente e explicar que eu estava ali para fazer uma pesquisa da faculdade. Esta explicação não foi totalmente compreendida por elas já que as crianças não entendiam o sentido de *pesquisa*, muito menos uma que envolvesse minha presença constante na sala de aula.

Após o momento de reencontro, sentei-me em uma carteira disponível ao fundo da sala. Esta ação de sentar na parte de trás da sala foi repetida nos demais dias em campo, mudando apenas o polo da sala em que me encontrava. A partir deste lugar, em meio às crianças, passei a observá-las enquanto desenvolviam suas atividades e interagiam umas com as outras.

### **Referências bibliográficas**

ARELARO, L. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1. 220p. 35-51, jan/abr.2011

BROUGÈRE, G. O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. In:

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 40 - 49.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO,

G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.151-172.

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cad. de Pesquisa*, v.34, n.121, p.11-40, jan./ abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero? *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p.185-193, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (Orgs). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. São Paulo: Lamparina. 2003, p. 207 - 222.

CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In: *Masculinidad/es: poder y crisis*. Ediciones de las mujeres, n. 24, p.31- 48, jun/1997.

\_\_\_\_\_. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, p.185-206, jul/dez 1995.

CORDAZZO, S. T. D., VIEIRA, Mauro L. Caracterização de brincadeira de crianças em idade

escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 365-373, 2008.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre. Artmed. 2011.

COSTA, C. S. da., Literatura e educação para as relações raciais. In: CARVALHO, M. P. (Org.). *Diferenças e Desigualdade na Escola*. Campinas: Papyrus, 2012. p.9-38.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. *Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental*. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. O (org.) *A aventura sociológica: Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p. 23 - 35

FERREIRA, M. “*A gente gosta de brincar é com os meninos!*”. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Edições Afrontamento, 2004.

FINCO, D. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Proposições*, v.14, n.3 (42), p.89-101, set/dez 2003.

\_\_\_\_\_. Socialização de gênero na Educação Infantil. *Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, 25 a 28 de Agosto, 2008.

FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. In: DEFERT, D.; EWAL, F. (Org.). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. v. 4, p. 609-631.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1984. p. 125-171.

GOBBI, M. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOMES, E. R. de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cad. Pagu*, n.26, p.169-199, jan./jun. 2006.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

MANTOAN, M. T. E. Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo, 2006. p. 15-30.

MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: M. J. de S. (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil..* São Paulo, Editora Hucitec. 1991, p. 101 – 130.

NEIRA, M. G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. *Horizontes*, v.27, n.2, p. 79-89. jul/dez. 2009.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. v. 8. n. 2, p.9-41, 2000.

OHLWEILER, M. I.; FISCHER, R. M. .B, Autoridade, Infância e “Crise na Educação”. *Cad. de Pesquisa*, v.43, n.148, p.220-239, jan./abr. 2013.

PRADO, P. D. Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens. In: *Congresso de Leitura do Brasil – COLE*, 16, 10 a 13 de julho de 2007, Campinas. Anais. Campinas, 2007.

REZENDE, A. B.; CARVALHO, M. P. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e

educação escolar. In: CARVALHO, M. P. (Org.). *Diferenças e Desigualdade na Escola*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 39-73

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. *Cad. de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

\_\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. São Paulo, 2003, p. 137-176.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, v.2, n.2. p. 92-105, nov. 2008.

\_\_\_\_\_. *Crianças: substantivo, plural*. Palestra proferida no II Seminário Educação Infantil em Debate, organizado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da Fundação Universidade federal do Rio Grande, realizado em outubro de 2000 na Cidade do Rio Grande/RS.

\_\_\_\_\_. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões

para pensar as relações de gênero e infância. *Proposições*, v.14, n. 3 (42), p. 67 -87, set./dez. 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 9-255, jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. *Debate Feminista*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), 1999, p. 203-222.

SILVA, C. A. D. da. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cad. de Pesquisa*. n. 107, p. 207-225, julho/1999.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cad. Cedes*. ano XIX, n.48, p.52-68, agosto/1999.

SOUZA, E. R. de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 26, p.169-199, jan./jun. 2006.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. São Paulo, 2003, p. 183-206

VIANNA, C. P.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.

*Cad. Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265 – 283, jul./dez. 2009.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 17-18. p. 81-103, 2002.

## ÍNDIOS E NEGROS NO BRASIL: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

*Celeste Maria Veiga de Paiva*

Tomaremos por princípio trabalhar as culturas indígenas e africanas no Brasil a partir da história do Brasil. Mas, utilizaremos a história como nosso elemento norteador, e não nos prenderemos a uma linearidade. Salvo quando trabalharmos determinados temas, como a escravidão, por exemplo.

Para começar, temos que compreender os choques culturais e as diferentes visões de mundo que entraram em contato. Se o Brasil é hoje um país no qual não há conflitos étnicos graves como em outras partes do mundo, como no Oriente próximo ou no leste da Europa, isso se deve, em grande parte, ao seu processo de formação.

Deve ficar claro que, quando dizemos não ter conflitos étnicos mais graves, nos referimos a guerras de limpeza étnica, oposição de grupos armados que lutam para exterminar as etnias tidas como inimigas. Não pretendemos dizer que não haja formas de discriminação ou preconceitos, coisas muito distintas dos conflitos étnicos.

No Brasil, para onde quer que se olhe, vê-se uma gama de influências que tornam nossa cultura riquíssima. A música brasileira é evidência clara de multiplicidade de influências. De Norte a Sul do Brasil encontramos gêneros musicais de ritmos diversos, harmonias e timbres peculiares de cada região, e todos ricos em influências diversas. Ritmos e cantigas de origem africana ou indígena vieram a se misturar a instrumentos de origem europeia, como a viola, o violão, a rabeca, o pífaro, e formar o caldo musical brasileiro.

Na gastronomia típica, os pratos foram surgindo na medida em que as histórias de diferentes povos se entrelaçavam. Feijão tropeiro, arroz de carreteiro, feijoada, afogado, o curau, a tapioca, são alguns exemplares da gastronomia brasileira oriundos de uma mistura cultural que tantos sabores deixaram para as gerações mais recentes.

Da mesma forma nas crenças, superstições, relações com o universo do sagrado, na religiosidade, o brasileiro também manifesta uma profunda herança de costumes de povos indígenas, africanos e europeus.

Por isso, introduzir o estudo de matrizes culturais indígenas e africanas acaba sendo uma forma de revelar mais de nós mesmos, de nossa trajetória histórica, de nossas heranças e das peculiaridades do povo brasileiro. Tudo isso deve ser

feito sem esconder a existência dos conflitos e embates ocorridos ao longo de nossa história.

Nesta unidade condensaremos o processo histórico de formação do Brasil a partir das relações estabelecidas, a partir da ambiguidade entre conflitos e relações harmônicas, de relações que se deram entre negociações e conflitos, e resultaram num povo que vive cotidianamente sob diversas influências, mas que nem sempre as vê ou percebe. Começaremos pelas relações entre os mundos europeus e indígenas. Depois trataremos da introdução forçada dos africanos, a escravidão, e trabalharemos os elementos culturais mais marcantes que ficaram para os dias atuais.

Começaremos pela história do Brasil vista a partir das relações que se estabeleceram entre os diferentes grupos no Brasil.

Retomando o que vimos na segunda unidade, tivemos oportunidade de ver que os comportamentos e costumes eram muito diferentes entre os índios e os portugueses. A constituição familiar, por exemplo, era bastante diversa. E, sendo a estrutura familiar fundamental para se conhecer qualquer povo, podemos começar nossa discussão sobre a formação da população e da cultura brasileira pela família.

Os portugueses chegaram ao Brasil, oficialmente, em 1500. Seu contato com os índios do litoral foram relatados por Pero Vaz de Caminha. Pero

Vaz, escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral descreveu os índios que encontrou em uma carta que seria enviada a Portugal. Ao chegar à costa brasileira, Caminha descreve os índios: Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas.

Não houve nenhuma animosidade entre os grupos. Pelo contrário. O contato inicial foi descrito como amistoso. Os conflitos viriam depois. Sobre a aparência dos índios, Caminha descreve ainda:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber.

Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados todavia por cima

das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena, com uma confeição branda como, de maneira tal que a cabeleira era mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar.

O que Caminha descreve são dois índios. Além de descrever os adornos labiais (tembetás), Caminha associa a inocência à nudez dos índios. A relação dos portugueses com o corpo era muito diferente dos indígenas. No entanto, os portugueses parecem não ter visto a nudez indígena do modo como viam a nudez na Europa. A mesma ele faz das mulheres, enfatizando a nudez e espantando-se da ausência de pelos pubianos:

Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas costas; e suas vergonhas, tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as nós muito bem olharmos, não se envergonhavam.

A questão da inocência será levada à questão religiosa. Caminha afirma em sua carta:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e

eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim!

O que ocorrerá no Brasil depois será, exatamente, o processo de catequese indígena aliado a mudanças nos costumes, assim como o cativo. A escravidão fará parte da vida indígena no Brasil colonial. Vejamos a formação das primeiras famílias brasileiras e a transformação das aldeias em aldeamentos.

## **Os Índios E A Formação Do Povo Brasileiro – Família, Trabalho E Religião**

As primeiras famílias brasileiras, já desde o início da colonização, são híbridas, mestiças. A miscigenação que ocorreu em terras brasileiras desde o início, é a grande responsável pela formação do povo brasileiro. As famílias brasileiras eram híbridas não apenas fisicamente. Mas também culturalmente. Um processo que uma vez iniciado não se tem mais como retroceder.

Dois textos clássicos sobre o assunto são: O indígena na formação da família brasileira, capítulo II de Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre. Outro se chama cunhadismo, parte do capítulo II (gestação étnica) do livro O povo brasileiro, de Darcy Ribeiro. Há, hoje, inúmeros estudos em história demográfica, econômica e social sobre a questão.

Podemos começar nosso estudo falando dos primeiros pais e mães das famílias brasileiras. Os pais eram, na maioria, portugueses. E as mães, índias. O que possibilitou essa mistura foi o que Darcy Ribeiro chamou de cunhadismo, “velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade.” (RIBEIRO, 1997, p. 81). Ao aceitar uma índia, esta se tornava sua temericó, e o estrangeiro passava a fazer parte da imensa rede de parentesco dos grupos indígenas (RIBEIRO, 1997).

Cada europeu podia fazer muitíssimos desses casamentos, tendo uma variedade enorme de esposas e filhos. A maioria deles, de pele clara, criados pelas matas, sem roupas, aprendendo

hábitos e tradições indígenas. Alguns foram criados entre as tribos e as naus francesas ou benfeitorias portuguesas, recebendo, além da influência indígena, a influência europeia. No Brasil não só os portugueses uniram-se a índias, mas também franceses. E sempre pelo mesmo processo. Gilberto Freyre descreve o papel das mulheres indígenas na família brasileira:

À mulher gentia temos que considerá-la não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira. Por seu intermédio enriqueceu-se a vida no Brasil, (...) de uma série de alimentos ainda hoje em uso, de drogas e remédios caseiros, de tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, de um conjunto de utensílios de cozinha, de processos de higiene tropical – inclusive o banho frequente ou pelo menos diário, que tanto deve ter escandalizado o europeu porcalhão do século XVI.

Ela nos deu ainda a rede em que se embalaria o sono ou a volúpia do brasileiro; o óleo de coco para o cabelo das mulheres; um grupo de animais domésticos amansados pelas suas mãos.

Da cunhão é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, (...) reflete a influência de tão remotas avós (FREYRE, 1992, p. 94).

A família brasileira é herdeira de tradições indígenas por parte de mãe. Sendo elas as responsáveis por dar aos filhos os primeiros ensinamentos, as primeiras gerações de famílias mestiças do Brasil, ao terem seus filhos, os criarão sob a influência de muitos elementos indígenas e outros europeus. Entre os hábitos adquiridos pela influência indígena destacados por Gilberto Freyre, está o banho diário, que não fazia parte do cotidiano europeu do século XVI.

Os primeiros europeus (degredados ou aventureiros) que vieram para o Brasil e tomaram suas cunhãs deram início ao processo de colonização. Ainda que alguns deles tenham adotado os hábitos indígenas e tenham sido incorporados às tribos, foi desse convívio e desses casamentos que o Brasil começou a ser colonizado. Entre os indígenas e os europeus formou-se uma rede comercial que envolvia, principalmente, a troca de artefatos feitos de metal (anzol, enxada, machado) por pau-brasil ou pau-de-tinta, como era conhecido.

O comércio com os indígenas tem que ser compreendido levando em consideração as relações que Portugal mantinha com o Brasil, que se

baseavam na economia mercantil. O interesse de Portugal era comercializar produtos como o pau-brasil, o que fez com que Portugal estimulasse cada vez mais o comércio com os índios.

A escravidão indígena, que a princípio seria empregada mais na subsistência, foi alimentada pelo comércio de prisioneiros de guerra, antes mortos. Sobre o cativo indígena, diz Darcy Ribeiro:

Custando uma quinta parte do preço de um negro importado, o índio cativo se converteu no escravo dos pobres, numa sociedade em que os europeus deixaram de fazer qualquer trabalho manual. Toda tarefa cansativa, fora do eito privilegiado da economia de exportação, que cabia aos negros, recaía sobre os índios (RIBEIRO, 1997, p. 100).

Para obter a mão de obra indígena cativa, foram empreendidas muitas guerras para apresamento. Muitas das quais envolviam alianças com tribos inimigas. Assim começou um processo que não teria mais volta. A partir de então, as relações entre europeus e índios haviam tomado o rumo do conflito sob o qual morreram muitos índios.

Em 1549 foi estabelecido o Governo Geral, uma tentativa do governo português em fazer com que as Capitânicas prosperassem. Junto com o governador geral (Tomé de Souza) chegaram os jesuítas. A Companhia de Jesus nasceu no século

XVI com o objetivo de levar o cristianismo onde ele ainda não havia chegado. Os padres da Companhia serão os responsáveis pela catequese indígena e representarão um obstáculo para as tentativas de escravização do índio.

Os contatos dos jesuítas com os índios ao longo do século XVI (até meados do século XVIII) foram baseados na catequese. Os jesuítas fundaram diversos colégios e missões (ou aldeamentos) e, neles, alfabetizavam-se os índios, ensinavam ofícios e o trabalho com a terra a partir de técnicas europeias. Como os jesuítas eram contrários à escravização dos índios, houve muitos conflitos com os colonos que pretendiam empregar os índios como mão de obra forçada em plantações. Muitos dos apesadores ou interessados no cativo indígena eram os chamados *brasilíndios* (termo de Darcy Ribeiro), principalmente da região de São Paulo.

O primeiro colégio jesuíta foi fundado em 1549 em Salvador: era o Colégio dos Meninos de Jesus. Também conhecido como Colégio da Bahia, suas atividades voltaram-se de início para os meninos índios, que eram alfabetizados na língua portuguesa por meio do tupi-guarani e aprendiam catequese, aritmética e canto, além do manejo de instrumentos musicais. Numa carta datada de 1584, José de Anchieta registra que 80 meninos aprendiam o ABC, cantavam e tocavam instrumentos de corda e

sopro na escola. Mais tarde o Colégio dos Meninos de Jesus passou a oferecer aulas de gramática latina (VEIGA, 2007, p.70).

Os sons da nossa cultura foram se formando. Palavras de origem tupi foram sendo incorporadas ao português e ritmos indígenas adaptados a instrumentos e timbres europeus. No entanto, o processo de colonização, à medida que as guerras ocorriam (guerras de apresamento indígena, resistência de grupos indígenas à colonização...) muitos grupos indígenas foram abandonando o litoral do Brasil e rumando para o interior. De modo que hoje em dia são poucos os grupos que conseguem manter seus idiomas originais. Segundo a FUNAI, somente os Fulniô (de Pernambuco), os Maxakali (de Minas Gerais) e os Xokleng (de Santa Catarina) conservam suas línguas.

Não poderíamos deixar de mencionar a questão dos choques entre as visões de mundo europeias e indígenas. Os jesuítas trataram de combater práticas consideradas pecado no cristianismo, como a antropofagia e a poligamia. Esse combate serviu também para acabar com a prática do cunhadismo entre alguns europeus que acabaram se juntando a diversas índias e constituindo famílias enormes e cheias de filhos criados pelas mães indígenas.

Os grupos indígenas, em sua maioria, passaram por um processo de aculturação. Nesse

processo muitos traços culturais acabaram se fragmentando junto com o processo de fragmentação das tribos. Esse processo pode ser demonstrado pelas estatísticas da população indígena brasileira. A diminuição da população indígena entre 1500 e 1800, ainda que baseada em estimativas variáveis, apontam para uma queda de cinco milhões de índios em 1500 para um milhão de índios em 1800. (RIBEIRO, 1997, p. 151) Hoje há, no Brasil, 817 mil índios segundo dados do censo de 2010.

Vimos que, ao longo de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos foram trazidos para o Brasil, e que o emprego da mão de obra escrava africana aumentava devido à lucratividade do tráfico e que o emprego da mão de obra indígena diminuía. O tráfico de escravos e a escravidão foram amplamente estudados e há uma infinidade de livros que podem ser lidos para se compreender melhor a questão.

Baseando-se em dados expostos por Luiz Felipe de Alencastro no livro *O trato dos viventes* (que trata da formação do Brasil no Atlântico) Regiane de Mattos compilou os dados sobre o número de africanos desembarcados no Brasil entre 1551 e 1870.

Percebemos que o número de escravos trazidos ao Brasil aumentou gradativamente até o auge no século XIX. Os dois maiores períodos de importação de escravos foram durante o período do

ouro (século XVIII) e durante o período de expansão da produção cafeeira no século XIX.

Em 1831, o tráfico internacional de escravos foi proibido, de modo que houve uma retração no número de escravos importados entre 1831 e 1840. Ainda que o número de escravos trazidos da África permanecesse muito elevado. Apenas depois da Lei Eusébio de Queirós (1850), que reiterava a proibição de 1831 e efetivamente funcionou como mecanismo proibitivo, é que o tráfico internacional declinou até ser extinto.

O comércio de escravos não foi apenas internacional. Havia muitos negócios feitos internamente e até mesmo um tráfico interno, principalmente após 1850. Os escravos, depois de desembarcados, eram preparados para serem vendidos em galpões, onde se preocupava que o escravo apresentasse uma boa forma física, e era, então, vendido para algum senhor ou para um novo traficante que iria conduzir o lote de escravos para Minas Gerais, por exemplo. (MATTOSO, 2001).

Os traficantes procuravam, na medida do possível, trazer grupos de etnias diferentes para evitar a comunicação entre os cativos e evitar rebeliões. Isso acabou resultando na vinda de grupos que falavam diversos idiomas, trouxeram diversas tradições religiosas e diferentes costumes. Os escravos vinham, principalmente, da costa ocidental da África: Ioruba, Daomé e Fanti Aschanti (Minas);

grupos islamizados, como os Fula, o Mandinga e Hauçás e as tribos Banto, provenientes de Angola e Moçambique.

No Brasil, os africanos escravizados trabalhavam em diversas funções. A imagem mais cristalizada da escravidão brasileira é a dos escravos que viviam nas senzalas e trabalhavam no campo. No entanto, é importante destacar que as propriedades que conseguiam reunir tais condições eram minoria. A grande maioria dos proprietários de escravos no Brasil tinha poucos escravos e dividiam os espaços domésticos com eles, estabelecendo, muitas vezes, relações próximas com eles. Algumas diferenças apareciam quando no trabalho realizado pelos escravos.

No período em que predominou a economia canavieira, quando o açúcar era um dos maiores produtos de exportação do Brasil, o trabalho escravo era, geralmente, dividido por sexo nessas propriedades. Cabia aos homens realizarem o desmatamento, corte de lenha e da cana, e às mulheres cabia o trabalho nas moendas. Nas maiores propriedades, em épocas de colheita, os engenhos chegavam a funcionar 24 horas, e os escravos eram divididos em dois longos turnos de trabalho.

No século XVIII, na região das Minas, os escravos que trabalhavam na mineração foram dos que tiveram as condições mais difíceis, uma vez que o trabalho na mineração é extremamente insalubre.

Para tentar incentivar o trabalho, proprietários chegavam a oferecer recompensas ou até alforrias em troca de uma determinada quantidade de ouro ou de um grande diamante (MATTOS, 2010).

A escravidão permeou toda ordem de ofícios no Brasil. Desde a produção rural até variados serviços domésticos e mesmo de utilidade pública, como a de fazer calçamentos, por exemplo. Nas cidades, eram muitos os chamados escravos de ganho. Sendo lavadeiras, quituteiras, sapateiros, alfaiates, carregadores, esses cativos exerciam tarefas mais especializadas e o próprio cativo ganhava parte em dinheiro pelo trabalho realizado. O escravo podia, ainda, ser alugado para outro proprietário. Muitos desses escravos conseguiam acumular dinheiro para comprar a própria liberdade.

É em meio a esses regimes de trabalho que os escravos tinham que tentar reconstituir sociabilidades perdidas pela escravidão. Escravos reconstituíam, na medida do possível, contatos e formas de vida ancestrais no Brasil, muitas vezes de forma improvisada. Mas não deixaram de constituir família, de cultuar suas divindades e de exercer funções que, na África, seria típica de um determinado grupo.

A historiadora Maria Odila da Silva Dias demonstra, a partir de documentos, um dos aspectos dessa realidade, mostrando que em meados do século XIX em São Paulo,

Preponderavam numericamente escravas de Angola e de Moçambique, do grupo bantu, que (...) também praticavam um comércio ambulante e de feiras, de comestíveis e gêneros de primeira necessidade, o que não exclui a presença das práticas de comércio do Daomé e Congo, por escravas muçulmanas, principalmente iorubanas, que completavam o trabalho doméstico com quitandas e pequenas vendas, que funcionavam à noite.

Na costa ocidental da África o pequeno comércio era prática essencialmente feminina; atravessar e revender gêneros alimentícios de primeira necessidade garantia às mulheres papéis sociais importantes (DIAS, 2001, p. 158)

Ou seja, em São Paulo (uma São Paulo ainda nada parecida com a São Paulo de hoje) mulheres africanas reconstituíam sociabilidades vividas na África e muitas delas passaram essas práticas para suas filhas. Vimos na segunda unidade a importância da oralidade na transmissão das tradições e costumes. É esta oralidade que permitiu àqueles que foram tirados de suas raízes reconstituírem formas de vida.

Essas formas de sociabilidade são também formas de resistência à escravidão, pois esta não ocorria apenas sob a forma de fugas e crimes. Os

historiadores João José Reis e Eduardo Silva afirmam que:

No Brasil como em outras partes, os escravos negociaram mais do que lutaram abertamente contra o sistema. Trata-se do heroísmo prosaico de cada dia. “Apesar das chicotadas, das dietas inadequadas, da saúde seriamente comprometida ou do esfacelamento da família pela venda, os escravos conseguiram viver o seu dia-a-dia”, conforme analisou Sandra Graham. “Relativamente poucos, na verdade, assassinaram seus senhores, ou participaram de rebeliões, enquanto que a maioria, por estratégia, criatividade ou sorte, ia vivendo da melhor forma possível.” Como verbalizaram os próprios escravos, no Sul dos Estados Unidos, “os brancos fazem como gostam; os pretos, como podem.” (REIS & SILVA, 1989, p. 14).

O Estado brasileiro foi bastante leniente com a escravidão. Mesmo havendo os abolicionistas radicais, que queriam o fim imediato da escravidão, prevaleceram as ideias daqueles que pretendiam uma abolição lenta, gradual e indenizada. A escravidão sofreu um golpe importante com a Lei Eusébio de Queirós (1850), que proibiu o tráfico internacional de escravos. Vinte e um anos depois veio a Lei do “Ventre Livre” (1871) que libertava os filhos de mães escravas<sup>11</sup> e, em 1886 veio a lei dos

sexagenários que libertava os escravos com mais de 60 anos de idade. Ambas as leis tinham dispositivos para indenizar os antigos proprietários. Apenas em treze de maio de 1888 é que a escravidão foi declarada extinta no Brasil.

Estudar a religiosidade popular é um ótimo meio de se conhecer uma sociedade. A religiosidade brasileira sempre foi sincrética. O nosso catolicismo de origem portuguesa se misturou a diversos elementos de origem indígena e africana. Os escravos importados da África eram batizados e obrigados a cristianizar-se. O cristianismo não constituía uma novidade para muitos africanos que foram trazidos para o Brasil, uma vez que havia reinos cristianizados na África. No entanto, muitos cultos ancestrais acabaram chegando ao Brasil, em especial o culto aos orixás<sup>13</sup>. Elemento central do sincretismo africano no Brasil, o culto aos orixás (originário dos iorubas) deve ser compreendido.

Há uma confusão que costuma se cometer quando se trata de pensar sobre os orixás. Muitas pessoas acham que a religião dos orixás é politeísta, ou seja, uma religião em que se cultuam vários deuses. Isso não é verdade<sup>14</sup>. O mito da criação entre os iorubas dizia que o universo foi criado por um Deus supremo. Deus que não se manifesta ao homem e ao qual ninguém fala ou se dirige. É impensável e todo o universo lhe pertence. É ele

quem dá a vida e a morte. Seu nome é Olorun. Os orixás são seus mensageiros (ZIEGLER, 1972).

Ou seja, o candomblé (a religião dos orixás) cultua forças da natureza que na origem foram criadas por um Deus supremo. Os contatos entre os homens e os orixás se dão basicamente por meio de possessão, pela qual os orixás podem se manifestar aos seres humanos. Geralmente são mulheres que recebem os orixás. Muito raramente ocorrem possessões em homens.

Há uma infinidade de Orixás. Os principais são: Oxalá (a abóbada celeste); Exu (as aberturas); Omolu (a terra, mas também o sol; as doenças epidêmicas); Xangô (o relâmpago, o fogo); Yansan (o vento e a tempestade); Oxossi (A lua); Yemanjá (o mar); Oxun (a água doce); Oxumaré (o arco-íris) (ZIEGLER, 1972).

O candomblé foi uma religião que teve momentos de perseguição no Brasil, mas que continua tendo adeptos até hoje. Outra forma de culto de origem africana no Brasil é o culto aos ancestrais. Para os africanos, os mortos ainda estão no universo, de modo que são cultuados e lembrados. Para eles, dar um destino digno ao morto, era fundamental para garantir que a alma tivesse um bom destino.

No início do século XX surgiu no Brasil uma religião que agregava elementos do candomblé, do catolicismo e do espiritismo: a umbanda. Além de

reunir diversos elementos religiosos africanos e europeus, na umbanda há também a fusão de símbolos e entidades indígenas. O princípio da umbanda é a crença de que há forças espirituais que atuam no mundo dos vivos.

Apesar de a umbanda ter surgido no início do século XX, durante o período da escravidão houve instituições que involuntariamente permitiram o convívio de diversas tradições: trata-se das Irmandades Católicas. As irmandades eram organizações de leigos que tinham por objetivo o culto a um santo de devoção e a ajuda e solidariedade entre seus membros. As irmandades de negros e escravos eram permitidas, ainda que com determinadas regras e controle exercido por homens livres. Tais irmandades (geralmente de São Benedito, Santa Ifigênia ou Nossa Senhora do Rosário) promoviam e participavam de festas religiosas e, até mesmo, arrecadavam dinheiro para a libertação de escravos membros da irmandade. Essas instituições contribuíam para conseguir realizar ritos fúnebres, muitas vezes de tradição mais africana do que católica.

Tais expressões de religiosidade, ainda presentes no Brasil, são claras evidências não só da multiplicidade de culturas que vieram para o Brasil, mas também de valores ancestrais de origem muito remota. Quando, numa festa popular, vemos a Congada, por exemplo, estamos diante de uma

sobrevivência de elementos culturais cuja história remonta a antigas práticas africanas e à história de convívio de diferentes povos no Brasil.

Historiadores, antropólogos e sociólogos, há muito se dedicam ao estudo das festas. A partir das festas muito pode ser dito sobre a sociedade que as praticam. Se veem elementos profanos e sagrados, gestuais e danças típicas, a alimentação, a música e mesmo as tensões sociais. Independente de acharmos a festa uma grande metáfora da vida social ou não, o fato é que as festas populares são um bom terreno de investigações.

Quando falamos em festas, podemos nos lembrar de festas indígenas que envolviam o uso do cauim (bebida típica à base de mandioca ou milho) e rituais de encontro com os ancestrais. O ritual do quarup, que ocorre até hoje na região do Xingu, é uma celebração que envolve trazer os ancestrais de volta ao convívio à comunidade. Da mesma forma, os tupinambás também praticavam festas que envolviam o culto aos ancestrais. Este elemento de lembrança, comemoração, de memória dos que se foram, mas que são importantes, são comuns tanto aos grupos indígenas quanto às tradições africanas. Mas essas questões envolvem diferentes formas de ver a vida e de se entender a fé. Além disso, há festas que envolvem mais elementos sagrados e outras que envolvem mais elementos profanos.

Um folguedo que costuma aparecer em diversas festas no Brasil é a Congada. Segundo Luís da Câmara Cascudo, a Congada é um:

Folguedo de formação afro-brasileira, em que se destacam as tradições históricas, os usos e costumes tribais de Angola e do Congo, com influências ibéricas no que diz respeito à religiosidade. Lembra a coroação do Rei Congo e da Rainha Ginga de Angola, com a presença da corte e seus vassalos. (...) Têm como padroeiros Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Ifigênia (CASCUDO, 2000, p.149).

A Congada é um folguedo de origem africana que veio de regiões cristianizadas na África, de modo que seus símbolos são cristãos. Há que se destacar também o fato de ser a Congada uma representação da coroação do rei do Congo, sendo uma festa monárquica. No Brasil Imperial os símbolos monárquicos estavam presentes em diversas festividades populares.

Mas o fato é que, quando falamos de festividades populares, a maior das festas populares profanas é o Carnaval. Aqui no Brasil o carnaval tem suas origens numa festa de rua chamada Entrudo, muito popular no século XIX. Festa em que se tocavam batuques e se dançava a umbigada, dança de origem africana, e se jogavam nos foliões frutas

feitas de cera ou se espirrava água perfumada (CASCUDO, 2000).

O entrudo nem sempre foi bem visto pelas autoridades, tendo sofrido perseguições, pois era considerada por certos setores uma festa obscena. Mas, a existência do carnaval traz uma certa reminiscência do entrudo, ainda que com algumas diferenças. Nos tempos do entrudo não havia na cidade uma área determinada para a festa, enquanto o carnaval sofreu um processo de domesticação, sendo adequado a certos padrões e muito diferente da “anarquia” de outros tempos.

Por fim, o carnaval está associado ao samba e à marcha. Gêneros musicais urbanos que nasceram por volta de 1870 e receberam influência de ritmos africanos, em especial do Congo-Angola. O samba se popularizou e se tornou um gênero musical propriamente dito, no início do século XX no Rio de Janeiro. Com a música, modificou-se a dança, e as umbigadas deixaram de fazer parte do repertório das danças populares (TINHORÃO, 1997; MATTOS, 2010).

## A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O ano de 1996 foi um marco para a educação brasileira. Seria neste ano compilada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/ 96. Consonante à Constituição, a LDB ratifica a importância das ações transdisciplinares, no tocante ao resgate da cultura popular e à valorização

da pluralidade cultural. Uma das frações mais expressiva da lei, referente à questão da diversidade encontra-se em seu artigo 26, o qual regula os currículos escolares a possuírem uma base nacional comum, a ser complementada por uma base diversificada que atenda às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. O parágrafo quarto expresso bem a questão:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996)

Para referenciar a aplicação da LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados e distribuídos em 1997, editados em dez volumes. O décimo livro é o de pluralidade cultural, temática esta definida como transversal no currículo, podendo perpassar as disciplinas das bases comum e/ou diversificada. Souza (2001, p.54) afirma que:

Parte dos debates sobre a questão racial, desde o início dos anos 1980, foi materializada nos PCNs – Pluralidade Cultural. Creio ter sido uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo e

atendendo às reivindicações do movimento negro.

Os PCNs se traduzem, neste sentido, em uma proposta de articulação dos conteúdos de modo a contextualizá-los mediante a realidade vigente em cada região do país. A inserção deste item se deve muito:

Às intervenções do Movimento Negro, seu empenho em trazer o tema à mesa de discussão da Educação no país e suas incansáveis iniciativas no que diz respeito à pesquisa e à divulgação do assunto. (NASCIMENTO 2001, p.123).

Ao acompanhar as diretrizes constituintes, os PCNs possuem como foco de seus objetivos a valorização da diversidade cultural, presente no todo real em que se inserem os estabelecimentos de ensino, ou seja, preza pela valorização das riquezas de uma região, de um povo, bem como o resgate e a preservação de costumes e tradições. Entretanto, Souza destaca que “o texto não está integrado, não há corpo de ideias que ajudem a orientar e justificar as ações propostas”. (SOUZA, 2001, p.55).

Para romper com paradigmas preconceituosos, baseados no senso comum, diversos setores da sociedade apresentaram ao Congresso Nacional o pedido de lei, então aprovado e sancionado, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da Temática “História e Cultura afro-brasileira”.

Passou a existir então, a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que designa às instituições educacionais uma adequação no rol dos conteúdos programáticos das para a inserção do estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, de modo a resgatar sua contribuição na área social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Segundo o documento oficial, a lei 10.639/ 03.

(...) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. (BRASIL, 2006).

Posteriormente foi elaborado um parecer intitulado de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana”, cujo intuito é regulamentar a 10.639/03, cumprindo o estabelecido na Constituição Federal: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições da diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

## **O professor em sala de aula**

Grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e discriminação raciais, dirigidas para o ensino fundamental volta-se na disciplina de História. Outras são desenvolvidas a partir de experiências educacionais de grupos e

entidades negras organizadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem um capítulo dedicado ao pluralismo cultural enfatizando a “necessidade da formação dos professores no tema (Brasil, Ministério da Educação, 1997, p.4; VALENTE 2003<sup>a</sup>).

Construir uma proposta de atividades a serem desenvolvidas entre crianças brancas e negras coloca-se como um grande desafio, envolvendo necessariamente não apenas as crianças, mas, sobretudo educadores da escola. A professora ou professor é marcante para crianças da educação infantil e séries iniciais, e, investir em um trabalho de orientação de educadores que atendem a este nível de escolarização, sobretudo daqueles mais sensíveis e interessados em desmistificar idéias falsas sobre negros, cristalizados no imaginário da população, pode ser fundamental para enfrentar a questão racial. Trabalhando pontos de solidariedade e igualdade, as crianças poderão também estimular a reeducação dos pais, uma vez que também ensinam.

No caso da sala de aula com a presença de crianças negras, a discussão deve ser encaminhada para o reconhecimento de que todos ali são crianças, e como tais, são todas iguais, por meio de exemplos concretos. Assim, no final, as crianças reconhecerão a diferença Ou seja, depois do trabalho desenvolvido, espera-se poder perceber, por meio de desenhos, o processo de construção de uma ideologia que reconheça e aceite as diferenças.

Não é fácil para nenhum educador colocar em prática tantas mudanças acerca do currículo escolar. Neste prisma, torna-se imperativo ao professor adotar uma decisão. Nesta acepção, Santos (2001, p.105) assevera que

No cotidiano escolar a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É o caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra.

Lecionar, neste ensejo exige clareza de objetivos, metas as quais se quer chegar em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Entretanto não se observa que, no decorrer desse período houve uma grande troca de experiências, situações reais de vivência entre diferenças. Diferenças essas que, se não forem mediadas num contexto de equidade motivam uma atmosfera de desigualdade, pois

Na educação, nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção dos preconceitos seja um problema. Dessa forma interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer

parte do nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais. (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

A intervenção nos casos de discriminação, racismo, preconceito e demais formas de desagregação social é fundamental para que não se perpetuem atos contra a humanidade em nome da superioridade de uma “raça” em detrimento de outra. Cavalleiro (2001) infere que a ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” revela conivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes (p. 153).

Cabe a equipe escolar – diretor, apoio pedagógico, professores, funcionários afins – colocar em exercício os preceitos da 10.639, já que uma criança não internaliza apenas o que lhe atinge sensorialmente (xingamentos, agressões físicas), mas também atos subliminares. Cavalleiro (2001) assegura que o não-verbal (gestos, olhares e outras atitudes) no cotidiano escolar expressa tanto o tipo de relacionamento aceito e valorizado, quanto o não aceito, não valorizado, desejado.

A autora ainda destaca dois itens importantes para a formação de sentimentos racistas. Um deles é o afastamento que tende a evitar contato físico e

diálogo, por muito oriunda de uma relação distante entre professores e alunos. O outro é a rejeição, no qual abdica-se de toda e qualquer relação proximal, seja por na sala de aula a professora ou o professor são espelhos e referências para os alunos, assim ao propor uma atividade sobre desenho do “Eu”, ele poderá trabalhar as diferenças e ressaltar a importância da aceitação do outro. Enfrentar a rejeição em sala de aula é algo comum, porém condenável.

a rejeição costuma ir além, para os traços característicos, a cor da pele, o nariz... Agora imagine como é para uma criança negra lidar com uma autoimagem tão negativa. Vai ser difícil e dolorido saber se impor com confiança perante uma sociedade cujo padrão estético é loiro-liso-magro, olhos claros [...] (STANGE, 2007).

O professor que se ausenta dessa responsabilidade política e social de conduzir as relações étnicas e culturais de sua classe corrobora na formação de indivíduos alienados de sua própria existência. Para tanto,

é fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema

tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo. (BRASIL, 2006, p. 72).

A formação do professor da educação básica para o tratamento da questão racial nas escolas, abarcando o desenvolvimento de metodologias para a educação infantil e a implementação da Le Bem Hur, no nível fundamental que torna obrigatória o ensino de histórias e da cultura afro-brasileira, envolve várias dimensões: desde o respeitar sobre a política educacional até o processo que envolve alunos e professores em sala de aula.

### **Desenvolver o tema “Cultura afro-brasileira” pode ser uma fonte rica e cultural a ser trabalhada com projetos nas escolas, abrangendo a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

*Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro [...]*  
GILBERTO FREYRE, (CASA GRANDE E SENZALA)

Historicamente o Brasil, teve uma postura ativa e permissiva diante do racismo e do preconceito, a Lei em sí, não basta, é preciso propor novos questionamentos, fornecendo informações necessárias, buscando reconhecer a importância da cultura Afro-Brasileira enquanto cultura do povo brasileiro, sendo este em sua maioria afro

descendentes. Diante disso, é necessário ressaltar o papel concreto da escola para viabilizar a conscientização da sociedade.

Abordar a questão da diversidade racial, valorizando e respeitando as diferenças, apontando as contribuições dos negros no patrimônio cultural, político e social no desenvolvimento da sociedade brasileira. Promover a releitura da História do mundo africano, sua cultura e os reflexos sobre a vida dos afro-brasileiros em geral, rompendo com o modelo vigente na sociedade brasileira, garantindo a cidadania e a igualdade racial.

Os objetivos gerais seriam: Romper com o modelo pedagógico vigente, incluindo afro-brasileiros na condição de decisório para a construção da sociedade; proporcionar condições a alunos e professores de apropriarem-se de novos saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira. Trazer à tona, discussões provocantes, por meio das rodas de conversa, para um posicionamento mais crítico frente à realidade social em que vivemos.

Em se tratando dos objetivos específicos: identificar tempo e espaço da origem dos grupos africanos que vieram para o Brasil;. Reconhecer que o Brasil foi o País que mais importou escravos negros, perceber os diferentes tipos de religiões, costumes e línguas, constatar as diferenças e semelhanças de vida entre afro-brasileiros e negros de outros países, despertarem para a africanidade brasileira em

manifestações na arte, esportes, culinária, língua, religião, como elementos de formação da cidadania, comparar o relacionamento entre africanos na era pré-colonial, no período de dominação europeia e na atualidade, finalmente discutir e conhecer as personalidades negras que deixaram ou estão deixando sua contribuição nos diversos setores da sociedade, como expressões culturais, desportivas, artísticas, políticas, musicais, religiosas etc..

### **Referências bibliográficas**

ALENCASTRO, Luís Felipe de. **O trato dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DIAS, Maria Odila da Silva. **Quotidiano e poder em SP no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**. (2 vol.) São Paulo: Ática, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma Gota de Sangue**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MATTOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: **educação e identidade afro descendente**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

PRIORI, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHAAN, Denise Pahl. **A arte na cerâmica marajoara**: Encontros entre o passado e o presente. Habitus, Goiânia, Universidade Católica de Goiás, v. 5, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2007.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STANGE, Paula. **Sim para a auto-estima e não para a discriminação racial**. Disponível em

<http://gazetaonline.globo.com/jornalagazeta>. Acesso em 28/08/2013.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular**: Um tema em debate. São Paulo: Editora 34, 1997.

UNESCO. **História Geral da África**. (8 vols.) UNESCO, MEC, Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese-1/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/)>.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

ZIEGLER, Jean. **O poder africano**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

## A HISTÓRIA DA MÚSICA

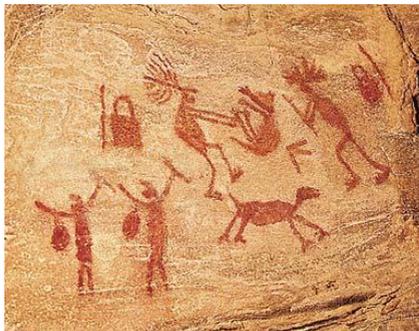
*Cristiane Alencar Maciel*

A música, arte de composições entre sons e silêncios, está presente no mundo há muitos anos, de acordo com estudos científicos, iniciando-se a partir de uma produção cultural entre as primeiras tribos surgidas na África, datadas ainda na Pré-História, por não apresentarem registros escritos. Em uma estipulação não tão precisa, a música teria se manifestado por volta de 50.000 anos, no continente africano, paralelamente, às primeiras tribos, e se expandido juntamente à dispersão humana.

Na Pré-história, a música possuía um papel sociocultural, a manifestação musical servia como uma forma de integrar uma tribo e também como uma forma de expressão emocional. Visto que o desenvolvimento intelectual não era tão evoluído, a música, por estar muito interligada ao campo sensitivo, era uma forma de projeção de sensações para os indivíduos, tais como medo, felicidade, desejos, entre outras. Por meio de estudos arqueológicos, foram encontrados vestígios de imagens que apresentavam música, dança e instrumentos em pinturas, esculturas e gravuras, entretanto, esses vestígios não são suficientes para

*Cristiane Alencar Maciel*

se determinar a produção desses instrumentos e o conhecimento musical da época. Apesar da imprecisão, estipula-se que as primeiras formas musicais tenham sido por meio da voz, percussão corporal e objetos primários que emitissem algum som.



*Pré-história. Disponível em:*

<http://musicaghm.blogspot.com.br/2016/01/musica-pre-historia.html>

Acredita-se que a música nessas sociedades também servia como agradecimento, àqueles que eram considerados divindades, à proteção, à caça e outras atividades que eram bem sucedidas. Uma análise que reforça a existência de manifestação da arte musical na Pré-história está relacionada ao fato de muitas tribos indígenas, registradas na história, que viviam em isolamento das outras sociedades, terem desenvolvido rituais rodeados de canções e instrumentos, também tendo grande relação com os seus Deuses.

Na Antiguidade a dispersão e o desenvolvimento musical foram claramente observados, apesar de a finalidade ainda estar

centrada em um papel sociocultural, fazendo parte da comunicação com o povo e com os deuses nos rituais. Os sumérios, civilização antiga que ficou conhecido durante o período de sua localização na bacia mesopotâmica, cantavam seus hinos e salmos, e ao ter contato com outras civilizações que se instalaram na região, como os judeus, babilônios e caldeios, influenciaram-nos à adquirir o mesmo hábito.

No Egito, 4000 a. C., ocorreram muitas manifestações musicais, que estavam relacionadas aos cultos religiosos de agradecimento a colheita, tendo em vista o grande desenvolvimento da agricultura na região. Em sua maioria, as responsáveis pelas músicas eram mulheres, as sacerdotisas, que tocavam inúmeros instrumentos nos rituais festivos, como a harpa, percussão, flautas, trompetes e tambores – compostos por discos de madeiras e bastões de metal -, embalados por vozes cantando em coro.



*Egito Antigo. Disponível em:*

<https://arianabarbosa12av1.wordpress.com/historia/antiguidade/>

A cultura asiática, desenvolvida em 3000 a. C., teve suas principais expressões musicais na China e na Índia. Os chineses acreditavam que a música estava interligada a algum tipo de magia, com o poder de decidir fatos universais. Os principais instrumentos utilizados na China eram a lira, flautas, instrumentos de percussão e, em destaque, a cítara; as músicas seguiam uma escala pentatônica, ou seja, emissão de cinco sons. Acentua-se o fato de que na China a música não teve só um papel religioso e civil, também sendo uma forma de marcar e identificar os imperadores e momentos históricos da civilização.

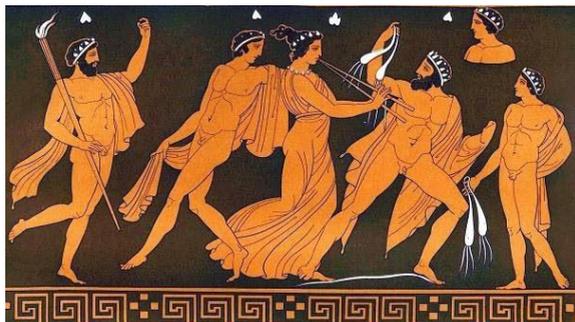


*China antiga. Disponível em:  
<http://dancadosom.blogspot.com.br/2011/06/musica-na-idade-antiga-china.html>*

Os indianos, acreditavam, no ano de 800 a. C., que a música tinha papel fundamental para a vida humana, possuindo algum tipo de relação com sua existência, assim, posteriormente, foram desenvolvidas teorias musicais argumentando essa crença. As músicas da cultura indiana eram sistematizadas em tons e semitons, em um sistema

denominado de ragas, no qual não havia intercalação entre notas.

Na Grécia, a música estava muito relacionada às divindades, surgindo até histórias mitológicas relacionando o início da música por meio de seus Deuses, além disso, havia a presença musical em espetáculos teatrais, de dança e poesia da época, o que acarretava um grande valor emotivo às expressões artísticas. Os principais instrumentos da época eram a lira, cítara, e aulos, que eram tocados em uma sucessão de quatro sons, tetra cores.



*Grécia antiga. Disponível em:*

*<https://turmaarteemanha.wordpress.com/musica/>*

Os filósofos gregos foram um dos grandes protagonistas no desenvolvimento musical, elaborando uma das principais linguagens da arte na época. Destaca-se o filósofo Pitágoras que, além de criar uma teoria sobre a intrínseca ligação entre música e matemática como caminho para as

revelações dos segredos do mundo, foi o grande descobridor das notas e intervalos musicais.

Como observado a grande importância da música na religiosidade das civilizações, em Roma não foi diferente, a sociedade marcada por inúmeros conflitos de guerra também fazia uso da música entre comunicações de soldados e em comemorações ao vencer batalhas. Grande parte da cultura musical romana tem origem da sociedade Grega, como técnicas de execução e teorias musicais, marcando o feito da civilização na arte musical pela criação de dois instrumentos: o trompete reto, conhecido como tuba, e o hydraulis, órgão que possuía tubos com fluxo de ar e que mantido por meio de pressão da água, emitindo sons.



*Roma antiga. Disponível em:*

<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/wp-content/uploads/2017/02/6.png>

A partir da queda do Império Romano, surge a denominada Idade Média, também conhecida como Idade das Trevas, marcada pela grande influência da igreja católica na cultura e sociedade da época. O

poderio católico da época também trouxe grandes imposições, o que gera um predomínio das canções gregorianas e do cantochão – composta pelo Papa Gregório em suas peças cantadas -, que possuíam um única linha melódica. A supremacia religiosa não impediu o desenvolvimento musical, ainda que um pouco restrito, como a elaboração, pelo monge católico Guido d'Arezzo, da pauta de cinco linhas, definindo às alturas das notas e seus nomes – do, ré, mi, fá, sol, lá, si –, utilizadas até os dias atuais. (LDP, p.264).



*Idade média. Disponível em:*

[http://tabernadofauno.blogspot.com.br/2015/10/instrumentos-](http://tabernadofauno.blogspot.com.br/2015/10/instrumentos-musicais-da-idade-media.html)

~~mentos-musicais-da-idade-media.html~~  
Paralelamente ao estilo musical da Igreja católica, surgia uma música popular, que não teve a mesma influência na época mas que ainda sim deixaram seu legado na história. A música popular da idade média fazia uso de todos os instrumentos conhecidos, diferentemente das canções religiosas que só permitiam o uso do órgão, e os principais responsáveis pelo movimento artístico foram os menestréis, poetas que cantavam histórias de lugares distantes, eventos reais e imaginários, e o trovadores, nobres que cantavam sobre amor.



*Trovadores. Disponível em: <http://cultura.culturamix.com/curiosidades/o-que-sao-trovadores>*

O período do Renascimento, posterior ao da Idade Média, abandonou a devota crença na religião, surgindo o interesse pela música profana – não religiosa -, assim, se amplificou o repertório de melodias trabalhadas na época. A partir da libertação religiosa, surgiu a tendência à polifonia, ou seja, vários sons simultâneos de modo harmonioso, que marcaram a época com os madrigais, a missa e o motete, principais formas vocais.



*Renascimento. Disponível em: <http://freitasarte.blogspot.com.br/2013/12/musica-renascentista.html>*

Na continuidade da história da música, surge o movimento barroco, que se opõem aos modos gregorianos, presentes durante todo o período renascentista, e cria novos gêneros musicais. Um dos maiores marcos da música barroca foram os surgimentos da ópera, da orquestra e do ballet, consagrados até os dias atuais, em geral, as músicas possuíam conteúdo bem elaborado e dramático, característica de todo período.



*Barroco. Disponível em:*

[https://direitoehistoria.files.wordpress.com/2015/07/musica\\_barroca.jpg?w=320](https://direitoehistoria.files.wordpress.com/2015/07/musica_barroca.jpg?w=320)

A palavra clássico provém do latim “classicus” que significa alta classe, não diferenciando-se das tendências marcadas pela música no classicismo, que passaram a adquirir um porte de elegância e sofisticação. O classicismo passou a envaidecer os espetáculos de ópera e orquestra, criados no período barroco, além de novos estilos musicais, como a sonata, quarteto de cordas, o concerto e a sinfonia, vale ressaltar que as músicas

classicistas eram mais suaves e buscavam uma alta perfeição estética.



*Classicismo. Disponível em: <http://revistasera.ne10.uol.com.br/a-musica-do-classicismo-1750-1820-frederico-toscano/>*

A época romântica marca uma das partes mais importantes da música: a capacidade de despertar a sensibilidade daqueles que a escutam, diferenciando-se do classicismo, o romantismo buscava o equilíbrio, por meio de uma liberdade em sua estrutura e o apelo pela vida e emoção em suas obras. Os músicos românticos buscavam expressar toda sua alma e os sentimentos em relação à sociedade e o mundo através de suas composições, na época surgem as músicas nacionalistas, as melodias do romantismo possuem um teor lírico, harmonias contrastantes, variabilidade sonora e timbres mais longos.



*Romantismo. Disponível em: <http://revistasera.ne10.uol.com.br/a-musica-do-romantismo-1810-1920-frederico-toscano/>*

Por fim, desde o século XX até a atualidade, as inovações no ramo musical foram inúmeras, surgindo novas tendências, estilos musicais, gêneros que tiveram maior popularidade devido ao avanço tecnológico e a aparição das rádios, transmissoras televisivas e aparelhos móveis eletrônicos. Amplificou-se o número de instrumentos sonoros, muito deles sendo atrelados à tecnologia, e a busca por novas melodias, timbres, harmonias, ritmos, entre outras aspectos que criam variabilidade no ramo musical. Entre os novos estilos que surgiram, pode-se destacar o pop, rock, eletrônico, rap, hip hop, heavy metal, entre outros.

### **Lendas relacionadas ao surgimento musical**

Durante a existência da humanidade e o início da comunicação do homem, a criação de lendas e criaturas mitológicas para explicar fenômenos da vida e da Terra sempre esteve presente. A busca por seres e histórias sobrenaturais, que escapam da

realidade, foi inúmeras vezes uma alternativa para explicar aquilo que não se conhecia de modo aprofundado. Na história da música, não foi diferente, sendo inúmeras lendas criadas para justificar o surgimento da arte da combinação do som e do silêncio.

Na Grécia antiga, a crença em criaturas mitológicas era muito presente, ocorrendo rituais e até mesmo jogos olímpicos como uma forma de homenagear os Deuses Gregos. Na cultura grega, havia seres místicos responsáveis pela música e pela dança, como Apolo – deus da música – e as Musas – que cantavam e dançavam para agradar os deuses.

*Apolo. Disponível em:*  
<http://historiaemusicanaeducacao.blogspot.com.br/2015/05/musicalidade-grega.html>



A lenda se inicia com a morte dos Titãs, os seis filhos de Urano, após o acontecimento, solicitam a Zeus que criasse divindades que pudessem contar as histórias da vitória dos Deuses do Olimpo, assim, durante nove noites, Mnemosina –

deusa da memória – e Zeus dormiram juntos, criando as nove Musas. Entre as nove Musas, destacavam-se Euterpe – a música – e Arche – o canto-, juntas, as Musas faziam cortejo a Apolo, o deus da Música.

Além disso, acreditava-se que os Deuses que eram responsáveis pela criação de instrumentos, como Atenas – criadora do aulos, um instrumento de sopro – e Hermes – criador da lira, instrumento de corda; e que os primeiros músicos que surgiram na Grécia era descendentes do deus Apolo e das Musas, assim justificavam a habilidade e o desenvolvimento da música na Terra.

Em outras culturas também há a menção de Deuses como responsáveis pelo surgimento da música, como na Egípcia por Osíris, Judaica por Jubal e na dos Hindus por Brama.

### **Referências bibliográficas**

A definição de música. Disponível em: <http://www.pensandomusica.com.br/2015/11/a-definicao-de-musica.html> (acesso: 02/04/18 – às 11h30min)

A história da música. Disponível em: <https://salasetartes.wordpress.com/musica/a-historia-da-musica/> (acesso: 05/04/18 – às 17h30min)

A história da música: origem, conceito e tendências. Disponível em: <http://universonerd.net/portal/diversao/musica/a->

historia-da-musica-origem-conceito-e-tendencias-  
parte-1/ (acesso: 03/04/18 – às 12h10min)

A importância da música na educação infantil.  
Disponível em:  
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf> (acesso: 12/04/18 –  
às 09h00min)

A importância da música na vida das pessoas  
Disponível em: [http://www.escolavillare.com.br/a-  
importancia-da-musica-na-vida-das-pessoas/](http://www.escolavillare.com.br/a-importancia-da-musica-na-vida-das-pessoas/)  
(acesso: 02/04/18 – às 12h30min)

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO  
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E  
SOCIAL: EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL  
I. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/1  
18558/carvalhojunior\\_l\\_tcc\\_rcla.pdf?sequence=1&is  
Allowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118558/carvalhojunior_l_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (acesso: 06/04/18 – às 08h45min)

A importância da música no processo do ensino  
aprendizagem. Disponível em:  
[http://dspace.feituverava.com.br/xmlui/handle/12345  
6789/1762](http://dspace.feituverava.com.br/xmlui/handle/123456789/1762) (acesso: 02/04/18 – às 10h45min)

A música como instrumento facilitador da  
aprendizagem na educação infantil. Disponível em:  
[http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/1234567  
89/1327/1/PDF%20-  
%20Annielly%20da%20Silva%20Andrade.pdf](http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1327/1/PDF%20-%20Annielly%20da%20Silva%20Andrade.pdf)  
(acesso: 12/04/18 – às 15h30min)

A música e a lei. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-musica-e-a-lei-11769-08/33511> (acesso: 09/04/18 – às 15h30min)

A música e sua origem. Disponível em: <https://ecleticamusica.wordpress.com/2012/10/17/a-musica-e-sua-origem/> (acesso: 03/04/18 – às 09h50min)

A música na educação infantil – Sarynna Ziretta Feliciano. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54802.pdf> (acesso: 05/05/18 – às 16h30min)

Aprendizagem lúdica. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ludica/> (acesso: 21/04/18 – às 11h30min)

Associação brasileira de educação musical: A percepção musical sob a ótica da linguagem – Virginia Bernardes. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/444> (acesso: 20/04/18 – às 19h30min)

Associação brasileira de educação musical: Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música- Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367> (acesso: 23/04/18 – às 09h50min)

Características do som. Disponível em: <http://www.explicatorium.com/cfq-8/caracteristicas-do-som.html> (acesso: 12/04/18 – às 11h20min)

Compreendo a música. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=136> (acesso: 22/04/18 – às 11h10min)

Conceito de música. Disponível em: <https://conceito.de/musica> (acesso: 29/04/18 – às 16h00min)

Densidade. Disponível em: [http://notassoltasmusicais.blogspot.com.br/2009/05/blog-post\\_22.html](http://notassoltasmusicais.blogspot.com.br/2009/05/blog-post_22.html) (acesso: 26/04/18 – às 12h30min)

Ensino da música eleva desempenho escolar, diz estudo. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/ensino-de-musica-eleva-desempenho-escolar-diz-estudo/> (acesso: 12/04/18 – às 17h40min)

História da música. Disponível em: <https://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica/> (acesso: 08/04/18 – às 07h30min)

Importância da música no ambiente escolar. Disponível em: <http://isacolli.com/importancia-da-musica-no-ambiente-escolar/> (acesso: 11/05/18 – às 13h50min)

Intensidade sonora. Disponível em:  
<https://soaresdenis.wordpress.com/intensidadesonora/> (acesso: 12/04/18 – às 11h10min)

Intensidade sonora. Disponível em:  
<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Ondulatoria/Acustica/intensidade.php> (acesso: 07/04/18 – às 09h55min)

Linguagem musical: Comunicação, elementos e arte. Disponível em:  
<https://www.meusresumos.com/artes/linguagem-musical/> (acesso: 10/04/18 – às 08h30min)

Lúdico. Disponível em:  
<https://www.significados.com.br/ludico/> (acesso: 21/04/18 – às 13h00min)

Música: o que é. Disponível em:  
<http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaoquee.htm> (acesso: 09/04/18 – às 14h30min)

Música na escola. Disponível em:  
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/musica-na-escola> (acesso: 12/04/18 – às 12h25min)

Música: um pouco de história. Disponível em:  
<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=122> (acesso: 16/04/18 – às 11h35min)

Música: um pouco de história. Disponível em:  
<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/co>

nteudo.php?conteudo=122#antiguidade (acesso: 16/04/18 – às 11h45min)

Musicalização. Disponível em: <https://souzalima.com.br/course/musicalizacao/> (acesso: 07/04/18 – às 08h50min)

Musicalização Infantil. Disponível em: <http://ninhomusical.com.br/o-que-é-musicalização-infantil.html> (acesso: 07/04/18 – às 09h10min)

Ondas Sonoras. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/fisica/ondas-sonoras--a-timbre-altura-e-intensidade.htm> (acesso: 13/04/18 – às 09h30min)

O ensino de música na escola fundamental – Alícia Maria Almeida Loureiro – 4 edição, 2008 PAPIRUS – Campinas, SP; Papirus, 2003. – (Coleção Papirus Educação) [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qMIZqIxd62cC&oi=fnd&pg=PA13&dq=musica+no+ensino&ots=f76xSVIIFY&sig=gyFYUpImki\\_KRkbBe8d6hV0S\\_kc#v=onepage&q=musica%20no%20ensino&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qMIZqIxd62cC&oi=fnd&pg=PA13&dq=musica+no+ensino&ots=f76xSVIIFY&sig=gyFYUpImki_KRkbBe8d6hV0S_kc#v=onepage&q=musica%20no%20ensino&f=false) (acesso: 28/04/18 – às 17h30min)

O que é música. Disponível em: <http://www.descomplicandoamusica.com/o-que-e-musica/> (acesso: 05/04/18 – às 14h20min)

O que é melodia. Disponível em: <http://falandodemusica.com/o-que-e-melodia/> (acesso: 08/04/18 – às 07h50min)

O que é o som. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/o-que-som.htm> (acesso: 03/04/18 – às 09h15min)

O que é timbre. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/timbre.htm> (acesso: 08/04/18 – às 21h30min)

Projeto de lei. Disponível em: [http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=08112013L%20158920000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=08112013L%20158920000) (acesso: 01/05/18 – às 09h50min)

Proposta para a musicalização infantil: revisitando o método Sá Pereira através de seus procedimentos didáticos. Disponível em: <http://copec.eu/congresses/wcca2014/proc/works/66.pdf> (acesso: 27/04/18 – às 20h30min)

Qual é a importância da música na escola no processo de aprendizagem. Disponível em: <http://www.cbvweb.com.br/blog/qual-e-importancia-da-musica-na-escola-no-processo-de-aprendizagem/> (acesso: 24/04/18 – às 08h30min)

Sobradinho – Sá e Guariba. Disponível em: <http://cantarparalettrar.blogspot.com.br/2012/11/sobradinho-sa-guarabira.html> (acesso: 20/04/18 – às 09h10min)

## A MÚSICA E A CRIANÇA

*Cristina Camarotti dos Santos*

### SOBRE A HISTÓRIA DA MÚSICA

A palavra música, do grego *mousikê*, que quer dizer "arte das musas", é uma referência à mitologia, muitos acreditam que a música já existia na pré-história e se apresentava com um caráter religioso, ritualístico em agradecimento aos deuses ou como forma de pedidos pela proteção, boa caça, entre outros. Se pensarmos que a dança aparece em pinturas rudimentares da pré-história não é difícil acreditar que a música também fazia parte dessas organizações. Nessa época podemos imaginar que muitos sons produzidos provinham, principalmente, dos movimentos corporais e sons da natureza e, assim como nas artes visuais e na dança, a música começou a ser aprimorada utilizando-se de objetos dos mais diversos. Ainda para refletirmos sobre o assunto e reforçar a teoria sobre a música na pré-história basta lembrarmos a existência de tribos indígenas que mantêm total isolamento das sociedades organizadas e vivem ainda de forma rudimentar (paradas em um período da pré-história) e que possuem rituais envolvendo a música, utilizando a percussão corporal, a voz e objetos primários,

básicos desenvolvidos para esse fim (COOL&TEBEROSKY, 2000).

A música existe e sempre existiu como produção cultural, pois de acordo com estudos científicos, desde que o ser humano começou a se organizar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas. Acredita-se que a música tenha surgido há 50.000 anos, onde as primeiras manifestações tenham sido feitas no continente africano, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta. A música, ao ser produzida e/ou reproduzida, é influenciada diretamente pela organização sociocultural e econômica local, contando ainda com as características climáticas e o acesso tecnológico que envolvem toda a relação com a linguagem musical. A música possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação. A música é uma linguagem local e global. (BENNETT,1986).

Na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música que lhe era essencial, pois sua produção cultural constituída de utensílios para serem utilizados no dia-a-dia, não lhe bastava, era na arte que o ser humano encontrava campo fértil para projetar seus desejos, medos, e outras sensações que fugiam a razão. Diferentes fontes arqueológicas, em pinturas, gravuras e esculturas, apresentam imagens de músicos, instrumentos e dançarinos em

ação, no entanto não é conhecida a forma como esses instrumentos musicais eram produzidos (Scherer & Domingues, 2015).

Das grandes civilizações do mundo antigo, foram encontrados vestígios da existência de instrumentos musicais em diferentes formas de documentos. Os sumérios, que tiveram o auge de sua cultura na bacia mesopotâmia a milhares de anos antes de Cristo, utilizavam em sua liturgia, hinos e cantos salmodiados, influenciando a cultura babilônica, Caldéia, e judaica, que mais tarde se instalaram naquela região. (BENNETT, 1986).

A cultura egípcia, por volta de 4.000 anos a.C., alcançou um nível elevado de expressão musical, pois era um território que preservava a agricultura e este costume levava às cerimônias religiosas, onde as pessoas batiam espécies de discos e paus uns contra os outros, utilizavam harpas, percussão, diferentes formas de flautas e também cantavam. Os sacerdotes treinavam os coros para os rituais sagrados nos grandes templos. Era costume militar a utilização de trompetes e tambores nas solenidades oficiais. (BENNETT, 1986).

Na Ásia, a 3.000 a.C., a música se desenvolvia com expressividade nas culturas chinesa e indiana. Os chineses acreditavam no poder mágico da música, como um espelho fiel da ordem universal. A “cítara” era o instrumento mais utilizado pelos músicos chineses, este era formado por um conjunto de flautas

e percussão. A música chinesa utilizava uma escala pentatônica (cinco sons). Já na Índia, por volta de 800 anos a.C., a música era considerada extremamente vital. Possuíam uma música sistematizada em tons e semitons, e não utilizavam notas musicais, cujo sistema denominava-se “ragas”, que permitiam o músico utilizar uma nota e exigia que omitisse outra. (BENNETT,1986).

A teoria musical só começou a ser elaborada no século V a.C., na Antiguidade Clássica. São poucas as peças musicais que ainda existem deste período, e a maioria são gregas. Na Grécia a representação musical era feita com letras do alfabeto, formando “tetracordes” (quatro sons) com essas letras. Foram os filósofos gregos que criaram a teoria mais elaborada para a linguagem musical na Antiguidade. Pitágoras acreditava que a música e a matemática formavam a chave para os segredos do mundo, que o universo cantava, justificando a importância da música na dança, na tragédia e nos cultos gregos. (BENNETT,1986).

É de conhecimento histórico que os romanos se apropriaram da maioria das teorias e técnicas artísticas gregas e no âmbito da música não é diferente, mas nos deixaram de herança um instrumento denominado “trompete reto”, que eles chamavam de “tuba”. O uso do “hydraulis”, o primeiro órgão cujos tubos eram pressionado pela água, era frequente. Hoje é possível dividir a história da música

em períodos específicos, principalmente quando pretendemos abordar a história da música ocidental, porém é preciso ficar claro que este processo de fragmentação da história não é tão simples, pois a passagem de um período para o outro é gradual, lento e com sobreposição. Por volta do século V, a igreja católica começava a dominar a Europa, investindo nas “Cruzadas Santas” e outras providências, que mais tarde veio denominar de “Idade das Trevas” (primeiro período da Idade Média) esse seu período de poder. (Scherer & Domingues, 2015).

A Igreja, durante a Idade Média, ditou as regras culturais, sociais e políticas de toda a Europa, com isto interferindo na produção musical daquele momento. A música “monofônica” (que possui uma única linha melódica), sacra ou profana, é a mais antiga que conhecemos, é denominada de “Cantochão”, porém a música utilizada nas cerimônias católicas era o “canto gregoriano”. O canto gregoriano foi criado antes do nascimento de Jesus Cristo, pois ele era cantado nas sinagogas e países do Oriente Médio. Por volta do século VI a Igreja Cristã fez do canto gregoriano elemento essencial para o culto. O nome é uma homenagem ao Papa Gregório I (540-604), que fez uma coleção de peças cantadas e as publicou em dois livros: Antiphonarium e as Graduale Romanum. No século IX começa a se desenvolver o “Organum”, que são as primeiras músicas polifônicas com duas ou mais linhas melódicas. (Scherer & Domingues, 2015).

A música renascentista data do século XIV, período em que os artistas pretendiam compor uma música mais universal, buscando se distanciarem das práticas da igreja. Havia um encantamento pela sonoridade polifônica, pela possibilidade de variação melódica. A polifonia valorizava a técnica que era desenvolvida e aperfeiçoada, característica do Renascimento. Neste período, surgem as seguintes músicas vocais profanas: a “frótola”, o “Lied” alemão, o Villancico”, e o “Madrigal” italiano. O “Madrigal” é uma forma de composição que possui uma música para cada frase do texto, usando o contraponto e a imitação.

Os compositores escreviam madrigais em sua própria língua, em vez de usar o latim. O madrigal é para ser cantado por duas, três ou quatro pessoas. Um dos maiores compositores de madrigal elisabetano foi Thomas Weelkes. (Scherer & Domingues, 2015).

Após a música renascentista, no século XVII, surgiu a “Música Barroca” e teve seu esplendor por todo o século XVIII. Era uma música de conteúdo dramático e muito elaborado. Neste período estava surgindo a ópera musical. Na França os principais compositores de ópera eram Lully, que trabalhava para Luis XIV, e Rameau. Na Itália, o compositor “Antonio Vivaldi” chega ao auge com suas obras barrocas, e na Inglaterra, “Haëndel” compõe vários gêneros de música, se dedicando ainda aos

“oratórios” com brilhantismo. Na Alemanha, “Johann Sebastian Bach” torna-se o maior representante da música barroca.

A “Música Clássica” é o estilo posterior ao Barroco. O termo “clássico” deriva do latim “classicus”, que significa cidadão da mais alta classe. Este período da música é marcado pelas composições de Haydn, Mozart e Beethoven (em suas composições iniciais). Neste momento surgem diversas novidades, como a orquestra que toma forma e começa a ser valorizada. As composições para instrumentos, pela primeira vez na história da música, passam a ser mais importantes que as compostas para canto, surgindo a “música para piano”. A “Sonata”, que vem do verbo sonare (soar) é uma obra em diversos movimentos para um ou dois instrumentos. A “Sinfonia” significa soar em conjunto, uma espécie de sonata para orquestra. A sinfonia clássica é dividida em movimentos. Os músicos que aperfeiçoaram e enriqueceram a sinfonia clássica foram Haydn e Mozart. O “Concerto” é outra forma de composição surgida no período clássico, ele apresenta uma espécie de luta entre o solo instrumental e a orquestra. No período Clássico da música, os maiores compositores de Óperas foram Gluck e Mozart. (Scherer & Domingues, 2015).

Enquanto os compositores clássicos buscavam um equilíbrio entre a estrutura formal e a expressividade, os compositores do “Romantismo”

pretendem maior liberdade da estrutura da forma e de concepção musical, valorizando a intensidade e o vigor da emoção, revelando os pensamentos e sentimentos mais profundos. É neste período que a emoção humana é demonstrada de forma extrema. O Romantismo inicia pela figura de Beethoven e passa por compositores como Chopin, Schumann, Wagner, Verdi, Tchaikovsky, R. Strauss, entre outros. O romantismo rendeu frutos na música, como o “Nacionalismo” musical, estilo pelo qual os compositores buscavam expressar de diversas maneiras os sentimentos de seu povo, estudando a cultura popular de seu país e aproveitando música folclórica em suas composições. A valsa do estilo vienense de Johann Strauss é um típico exemplo da música nacionalista.

O século XX é marcado por uma série de novas tendências e técnicas musicais, no entanto torna-se imprudente rotular criações que ainda se encontra em curso. Porém algumas tendências e técnicas importantes já se estabeleceram no decorrer do século XX. São elas: Impressionismo, Nacionalismo do século XX, Influências jazzísticas, Politonalidade, Atonalidade, Expressionismo, Pontilhismo, Serialismo, Neoclassicismo, Microtonalidade, Música concreta, Música eletrônica, Serialismo total, e Música Aleatória. Isto sem contar na especificidade de cada cultura. Há também os músicos que criaram um estilo característico e pessoal, não se inserindo

em classificações ou rótulos, restando-lhes apenas o adicional “tradicionalista”.

## A MÚSICA E A CRIANÇA

A música se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais do ser humano, desde os tempos mais remotos. Scherer & Domingues (2015) explicam que, mesmo antes da descoberta do fogo, o homem primitivo se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos, sendo, portanto, o desenvolvimento da música resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais. Da mesma maneira, ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Essa sua relação com a música pode ocorrer, por exemplo, por intermédio do acalanto da mãe ou aparelhos sonoros, sons da natureza e outros sons produzidos em seu cotidiano. Assim, a música dialoga com a constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos (Scherer & Domingues, 2015).

Segundo Ilari (2003) vai mais além, ao afirmar que o primeiro contato do ser humano com a música acontece mesmo antes do nascimento em sua vida intrauterina. Ao ouvir o batimento cardíaco da mãe, mais compassado e mais lento que o seu, ainda como feto, o ser humano toma contato com um dos elementos fundamentais da música – o ritmo. Desse

modo, iniciamos nosso contato musical desde quando nos encontramos no útero materno e o estendemos por toda a vida, na medida em que nos apropriamos de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Para Luria (1985) a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assumida como um fator excepcional que dá forma à atividade mental aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. Desse modo, o ser humano constitui - se como um ser único, tornando – se não só um produto do seu meio, mas agente ativo nesse ambiente. Assim, o desenvolvimento da linguagem é fator essencial para seu desenvolvimento psicointelectual.

Segundo Scherer & Domingues (2015), os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento. Nesse sentido, podemos pensar que a música, como elemento mediador, contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal ao permitir a auto expressão da

criança, de forma espontânea e natural, constituindo-se em uma forma de linguagem.

Luria (1991) afirma que, a formação da atividade consciente, esse sistema de códigos e significados, a linguagem, “[...] é o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo”.

A linguagem guarda em si, e, portanto, permite comunicar aos outros, o conhecimento, os valores, os sentimentos e o modo de pensar dos homens de diferentes culturas e épocas distintas. Por essa razão, ela faz a mediação entre o individual e o social, em um processo em que ambos se modificam. Com base nos estudos da perspectiva Histórico-Cultural entendemos a música como uma forma de linguagem, produto da cultura, que se constitui nas interações sociais e não como um dado a priori, mas sim, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. Portanto, deve ser usada na escola da infância como forma de desenvolvimento da linguagem verbal, e não como algo ornamental, a ser utilizado em eventos, datas comemorativas, ou ainda como complemento no ensino de outras disciplinas (Scherer & Domingues, 2015)

Ao mesmo tempo esse instrumento psicológico, a linguagem musical, também permite o desenvolvimento de outras funções primordiais para o ensino como memória, a percepção e o

pensamento. Sokolov (1969) explica que sem a fixação dos fatos por meio da memória, o ser humano não poderia acumular experiências, para utilizá-las em outras atividades, não reconheceria os objetos em sua volta, nem poderia representá-los, nem pensar sobre eles quando não estão presentes, portanto, não poderia orientar-se no meio que o rodeia. Sem fixá-los na memória não seria possível nenhum ensino, nenhum desenvolvimento intelectual e nem prático. Em outras palavras, o homem é homem por forjar-se em um ambiente social, cultural, fundamentalmente histórico.

### **Referências bibliográficas**

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. **Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a dia**. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BENNETT, Roy; **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. Editora Peirópolis.2013.

COLL, César, TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. São Paulo: ática,2000.

ILARI, B. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

LURIA, A. R. **O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema**. In: LURIA &YODOVICH. Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Trad. Paulo Bezerra. v. 2 São Paulo: Civilização Brasileira,1991.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCHERER, Cleudet de Assis & DOMINGUES, Analéia; **Música e desenvolvimento Infantil: Reflexões sobre a formação do professor**. Acesso

05 de setembro de 2015; Disponível:  
<http://www.ucs.br>

**SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

**ZAGONEL, Bernadete. Brincando com música na sala de aula.** Editora Saraiva. 2012

## **O OLHAR DOCENTE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Daniela Cristina Afonso*

### **Introdução**

Na educação infantil o olhar docente a partir das experiências e vivências na educação infantil nos faz refletir sobre nossas práticas cotidianas nesses ambientes educacionais, outro sim, amplia os processos de desenvolvimento e aprendizagem, entretanto quando os profissionais de Educação Infantil passam a ter um olhar que lhes assegurem tanto os aspectos físicos, cognitivos psicológicos e emocionais das crianças, permeiam substancialmente as ações lúdicas que passam a ocorrer cotidianamente. Por outro lado próprio professor é mediador desse conhecimento, atuando passivamente para que haja a construção da identidade de cada uma delas, que auxilia em seu pleno desenvolvimento cognitivo e em contra partida promove a socialização e a interação com o meio em que ela esteja inserida.

Todavia todas as experiências vivenciadas por elas nessa etapa da educação garante também ao docente a revisão de sua prática nesses espaços,

*Daniela Cristina Afonso*

tornando esses ambientes agradáveis e harmoniosos o bastante para interagirem com as demais crianças, e com os adultos, onde o docente irá promover através de atividades lúdicas cada vez mais novas experiências e a partir daí fornecerá a elas a recriação da imaginação e da vivência social, já que elas são únicas em suas características que são próprias, e será a partir das relações interpessoais que afetivamente serão mais autônomas.

E em cada experiência vivenciada pelo docente nos espaços da educação infantil, é imprescindível afirmar que compreender o universo infantil é algo que auxiliará com exatidão em todo seu trajeto, a saber, que isso também é determinante às crianças, e à medida que ocorra a interação entre elas, progressivamente vão se desenvolvendo, a cada passo, a cada etapa esse ambiente fica mais evidente sob o olhar do docente que sempre foi e será o maior responsável por fornecer continuamente ações que facilite afetivamente o prévio conhecimento de valores sociais, além de poder explorar cada milímetro quadrado desse espaço enquanto se desenvolve, através de brincadeiras, brinquedos ou jogos.

Cada professor de educação infantil traz consigo uma gama de experiências que devem ser levados a sério, ou seja, vivencia diariamente situações que os fazem conhecer peculiaridades de cada uma delas, se respeitando o tempo que cada

uma necessita para realmente se desenvolver, é fundamental, no entanto que ela esteja totalmente amparada pelo professor durante o seu processo de formação.

O protagonista principal de todas as ações na educação infantil é a criança que por sua vez desfruta com muita propriedade o ambiente educativo que lhe é ofertado, onde nós educadores somente influenciaremos boa parte de seu desenvolvimento, pois as mesmas efetivamente estão ligadas a construção de interações sociais, que facilmente permite internamente ir modificando suas estruturas socioculturais, e ampliando com rapidez sua autonomia em face de todos os processos que estejam envolvidos diretamente ou indiretamente em cada etapa de sua vida educacional.

Porém quando o assunto é educação infantil é importante ressaltar que é sob o olhar docente que as crianças relacionam-se uns com os outros, pois são carregadas de energia e magia que acaba por nos contagiar e quando abordamos nesses espaços de educação infantil, ações concretas que transformem pedagogicamente o aprendizado bem como o seu desenvolvimento é fato que correspondem sim aos reais interesses dessas crianças, aumentando o nosso poder de compreensão nos fazendo cuidar das relações sociais por inteiro.

**O olhar docente sobre o desenvolvimento da criança: um processo contínuo**

Quando nos referimos ao desenvolvimento infantil temos que ter em nossa mente todas as ações que antecedem o processo de desenvolvimento das crianças, na qual elas podem e devem explorar atividades que as auxiliem a se desenvolver, e o professor de educação infantil por sua vez proporcionará esse acontecimento já que tal ambiente é propício para isso. É sob o olhar docente que as crianças trocam experiências entre si, e particularmente ela interagem com meio nas quais estão inseridas. São através das interações que as crianças fortalecem sua afetividade e alçam a sua autoestima e autonomia, criando fortes vínculos afetivos com todos que estejam a sua volta.

Segundo Faria e Dias (2007) nos diz:

O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua própria subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. (FARIA E DIAS, 2007, p.70).

Outro aspecto a ser levado em consideração é o preparo que o docente tem que ter para atuar diretamente com essa faixa etária na educação infantil, porém é necessário tornar esse ambiente confortável para atender as necessidades de cada uma delas. Um recurso importante que pode ser

utilizado pelo docente é o de se construir possibilidades de desenvolvimento eliminando qualquer tipo de preconceito que se possa existir dentro do ambiente de educação infantil, respeitando-se o tempo e os espaços.

Mesmo assim professor de educação infantil enfrenta diariamente desafios para trabalhar com as diferenças, agindo majestosamente para poder assim ampliar a interação das crianças com o meio além de promover o acesso de um repertório sociocultural oportunizando que elas alcancem os objetivos propostos.

Segundo nos afirma Ostetto (2000) que:

[...] em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprido ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. (2000, p.182).

Cabe tão somente ao professor manter um olhar que contemple todas as vivências e experiências nos espaços de educação infantil, e para isso há na Capital Paulista na Prefeitura do Município de São Paulo os (Centros de Educação Infantil), mais conhecidos por CEI's e as (Escolas Municipais de Educação Infantil), chamados de EMEI's, com propostas que pedagogicamente atendem as necessidades de suas crianças e de suas famílias. Historicamente os espaços físicos dessas Unidades

Educacionais garantem a total formação das crianças para se desenvolverem de maneira plena, possibilitando explorações diversas através do lúdico e do cognitivo, proporcionando-lhes alegria e satisfação.

É nos espaços de educação infantil que os docentes tornam-se um importante instrumento para que o ser social cresça em sua essência, figurando através da interação o fortalecimento e criação de sua identidade como pessoa, agregando valores e ampliando vínculos afetivos capazes de eliminar possíveis formas de preconceitos étnico-raciais, construindo caminhos para que chegue ao tão esperado sucesso que vemos como a aprendizagem. Zelar pela autoestima da criança bem como ensinar e reforçar a questão de valores e respeito ao próximo é fundamental aos olhos do docente na educação infantil.

Segundo Facci (2006) nos afirma que:

[...] as condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (FACCI, 2006, p. 21).

O professor trabalha o concreto e o imaginário infantil, ampliando todas as formas de aprendizagem e isso se torna algo frequente para os professores que atuam diretamente no berçário, ora, este espaço

exige um pouco mais deles, precisam trabalhar com a estimulação dos bebês através de mecanismos de repetição que irão possibilitar ao seu tempo a imitação dela com o adulto, no entanto, atividades sensoriais se tornam presentes com maior concentração e exploração de ferramentas que possam desenvolver a partir da comunicação do professor com as crianças uma percepção emocional que seja nítida.

Todavia o professor é um mediador da aprendizagem, do conhecimento, devendo estar sempre ativo em sua jornada na educação infantil. E através de suas experiências e vivências cotidianas estabelecem durante o processo de desenvolvimento das crianças um elo entre o universo infantil e o mundo que as rodeiam. Na educação infantil a concepção de criança é vista historicamente como um ser social em pleno desenvolvimento, haja vista que a criança ainda não esteja compreendendo de fato seu espaço lúdico e cognitivo naquele momento.

Não podemos nos esquecer de que as verdadeiras protagonistas na Educação Infantil são as crianças que desde pequenas estão aptas a iniciar o processo de aprendizagem, cujo trabalho é desenvolvido pelo docente, constituindo pedagogicamente novas e múltiplas linguagens que sejam significativas para elas considerando isso como parte de suas experiências e vivências na educação infantil.

Assim oportunizar a contemplação da essência infantil em todos os seus aspectos, sejam eles, afetivo, cognitivo e lúdico favorecerá o desenvolvimento das crianças que numa abordagem mais abrangente garantirá a construção de novos conhecimentos, viabilizando nesses espaços a interação com o ambiente e com o outro.

Segundo nos afirmam Craidy e Kaercher (2001) que:

[...] Todos os momentos, quer sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão por fim permitir experiências múltiplas, que estimulem não somente a criatividade, mas a experimentação, a imaginação, para que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (CRAIDY e KAERCHER 2001, P. 68).

Podemos considerar as múltiplas experiências vivenciadas na educação Infantil que agregue o enriquecimento da aprendizagem dentro do universo infantil, bastando para isso ampliarmos nossa prática na condução do conhecimento prévio que cada uma carrega em si. E o olhar docente para esse assunto é de extrema importância para o desenvolvimento da criança de uma maneira geral.

É papel da educação infantil tratar como tal o universo lúdico em que as crianças se encontram e não fragmentar cada ação envolvida para o seu

aprendizado, ou seja, não devemos pensar em escolarização quando temos um outro aspecto em jogo, o da ação meramente educativa expondo as crianças a atividades que propiciem o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, construindo sua própria identidade e autonomia, ampliando significativamente a socialização delas com o mundo exterior, isto é, o mundo corriqueiro dos “adultos”, resguardando-as da monotonia, planejando atividades que em sua totalidade contenham relevância e que estejam ligadas com o objetivo também de nos fazer refletir sobre nossas ações cotidianas.

Nessa perspectiva o educador acaba por encontrar um espaço que transforme o seu olhar mediador em um olhar que propicie o aprendizado, haja vista que a criança esteja cercada de curiosidades, que são desde sempre preexistente, na qual se compreende em uma ligação afetiva. Dessa forma compreendemos que a criança consiga se tornar autônoma ficando evidente a intervenção do olhar do professor ou educador nos ambientes de educação infantil.

Diante disso estimular a aprendizagem é um fator indispensável em todas as áreas de conhecimento da educação, e cabe ao professor propiciar momentos prazerosos e harmoniosos entre as crianças, para dessa maneira auxiliar na construção de sua identidade.

## **Professor e o seu olhar no processo de ensino aprendizagem**

O professor enquanto profissional qualificado, diretamente “ligado” no processo de ensino aprendizagem e por permanecer juntamente o maior tempo na instituição escolar com suas crianças, têm papel fundamental no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos com observações atentas para proporcionar muito mais que um aprendizado de conteúdos, e sim uma aprendizagem significativa para a vida, respeitando cada qual no seu ritmo, seu “tempo”, suas características e potencialidades.

De acordo com Rangel (2007):

[...] é opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na aprendizagem. sendo assim, compreende-se que os métodos de ensino são importantes ferramentas para a aprendizagem, a escolha de cada método precisa estar de acordo com a necessidade educacional dos alunos.

(RANGEL, 2007, p.13).

O processo de educação envolve muitos responsáveis que atuam em um trabalho conjunto de cooperação visando uma ação educativa eficaz para que ocorra o aprendizado destes, assim sendo para que ocorra uma aprendizagem dinâmica implicará a participação não apenas do professor, mas sim de

todos os participantes na formação do educando e, para isso, é muito importante que se possam estabelecer, em conjunto, momentos de estudo, de análise e reflexão, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a partir da observação do aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, é o que contribuirá no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e a formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais como um todo.

Segundo nos afirma Luckesi (2006) que:

A aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que incluem o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o sucesso não vem de graça. (LUCKESI, 2006, p.175).

A garantia de acesso e permanência dessas crianças nos ambientes educacionais é imprescindível tanto para a aprendizagem quanto para a formação da cidadania em um futuro bem próximo. E olhar do professor nos ambientes de aprendizagem perpassa os interesses próprios, possibilitando mais condições de acessibilidade entre

elas, estabelecendo a conexão com a interação adulto – criança.

### **Professor seu olhar e sua prática**

Como já sabemos o professor atua como mediador do conhecimento, auxiliando as suas crianças na construção do saber, desenvolvendo neles uma preparação para uma postura crítica diante do mundo promovendo a igualdade e o reconhecimento da cidadania.

Conforme nos diz a LDB (1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, Art. 29 p. 21).

Assim toda proposta pedagógica deve respeitar os princípios ético, político e o estético, se observando sempre a questão da cultura social, na qual o professor deve respeitar pontualmente.

Segundo Hoffmann (2012) nos diz que:

O planejamento desenvolvido por meio de projetos pedagógicos, em Educação Infantil, tem por fundamento uma aprendizagem significativa para as crianças. Eles podem se originar de

brincadeiras, da leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas e de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil. (HOFFMANN, 2012, p. 77)

Os espaços de educação infantil deve caracterizar um ambiente de harmonia e prazer para as crianças poderem brincar e desenvolver-se além de aprenderem a interagir com o outro, respeitando diferenças e ampliando o conhecimento, para tanto o olhar do professor e a sua prática é o que irá definir a organização e a acomodação do espaço que se trará ou não propício para o desenvolvimento de cada uma delas.

Conforme o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) diz:

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visa a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento. (RCNEI, 1998, vol. 3 p.39).

Atender as necessidades das crianças é um fator predominante na educação infantil além de ser

indispensável para o desenvolvimento delas, e para isso o professor em sua prática deve atentar-se para a intervenção quando for necessário a ponto de estimular a percepção das igualdades e diferenças dentro dos ambientes educacionais.

Ainda de acordo com RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) diz:

As crianças podem gradativamente desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações pertinentes ao cotidiano. [...] É importante que elas possam perceber seu corpo como um todo integrado que envolve tanto os diversos órgãos e funções como as sensações, as emoções, os sentimentos e o pensamento. (RCNEI 1998, vol. 3 p. 179).

Cabe ao professor mediar todo o processo, definindo metas, estratégias e objetivos que poderão ser elaborados com as crianças partindo do seu contexto e do seu interesse, para assim enriquecer ainda mais o processo de ensino aprendizagem.

Outro fator importante que podemos considerar na prática do professor de educação infantil é planejamento de atividades lúdicas a fim de priorizar além do aprendizado a harmonia, a alegria e o prazer das crianças em realizar as atividades que

estimulem suas capacidades psicológicas e motoras favorecendo o pleno desenvolvimento para cada etapa da educação infantil, onde o olhar docente se torne mediador na concretização do seu objetivo e por fim dar-lhe maior compreensão de sua postura nos espaços educacionais de uma maneira geral.

### **Educação infantil: vivendo novas experiências**

Contextualizar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem nos espaços na educação infantil é imprescindível aos docentes que pretendem trabalhar com crianças desde cedo, embora muitas vivências podem não ser relatadas diariamente sempre haverá aquele que tenha um fascínio em poder estar ao lado de um bebê de poucos anos de vida em um berçário, contemplando de perto todos os elementos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento infantil, e que certamente funcionará como uma ferramenta para a aquisição de novas experiências na educação infantil como um todo.

De acordo com Kramer (1994) que nos diz:

Favorecer a mobilidade e a iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades de forma coletiva e organizada, e, simultaneamente, possibilitando a exploração e a descoberta [...]. (KRAMER, 1994, p. 75).

Será com o passar do tempo que o professor irá aperfeiçoar seu olhar e suas observações sobre a educação infantil, no entanto, precisará estar engajado nas ações pedagógicas que ocorreram nesses ambientes. Toda estrutura montada para a constituição do desenvolvimento infantil acarretará num olhar ainda mais reflexivo com uma tendência bastante leve por parte do docente de um berçário, por exemplo, mantendo sempre o foco em suas conquistas e realizações, partindo do pressuposto da exploração e descoberta de novas experiências cotidianas.

Segundo Vasconcelos (2008) nos afirma que:

[...] essa metodologia de trabalho toma ainda a criança como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criadora da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros. (VASCONCELOS, 2008, p.10).

É bastante notório o papel do docente nos espaços de educação infantil, pois o mesmo estabelece harmoniosamente ações que tratem do educar e cuidar, além de manter uma conexão com estratégias específicas que resultem em experiências motivadoras para assim poder alcançar o objetivo proposto que é o do desenvolvimento das crianças. Tudo isso é relevante para a prática docente, a troca de experiências com outros docentes e manter o

compromisso aprofundando com o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças, na qual implica na solidificação dos aspectos afetivos, lúdicos e cognitivos.

Quando essas práticas ocorrem organizadamente às crianças não são prejudicadas, mas quando ocorrem fora de um contexto pedagógico acaba por neutralizar parte do desenvolvimento infantil, caracterizando o que chamamos de mesmice, ou seja, é necessário ter sempre a mão um planejamento que contemple as ações dos docentes nesses espaços.

Segundo nos afirma Oliveira (1976):

[...] as identidades sociais constituem-se no jogo dialético entre o indivíduo e a sociedade, e são construídas nas relações sociais, incluindo o processo de identificação, no interior dos quais ocorre também oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade. (OLIVEIRA, 1976, p. 21).

Partindo dessa perspectiva metodologicamente toda ação dos docentes nos espaços de educação infantil buscarão oportunizar tanto individualmente quanto coletivamente o desenvolvimento das crianças para que dentro de sua própria essência infantil alcancem suas identidades sociais, garantindo dessa forma a construção do conhecimento capaz de viabilizar através da

interação com o outro e com o meio suas reais manifestações socioculturais da infância.

Segundo Barbosa (2006) nos diz que:

Uma característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos educadores. Costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão. (BARBOSA, 2006, p.45).

Na educação infantil especialmente para quem trabalha no berçário da recepção à rotina tudo precisa ser pensado de uma forma carinhosa para só assim poder passar segurança aos pais e as crianças, é importante que os professores entendam que conversando com as crianças e sempre as envolvendo nas trocas de experiências, certamente conseguem valorizar o seu próprio trabalho. A partir daí tudo acontece, tudo ganha formas, e com atividades dirigidas esses momentos que na realidade são vários durante o dia torna o ambiente aconchegante, sendo estimulante além de prazeroso tanto para as crianças quanto para os professores envolvidos direta e indiretamente com essas ações.

Segundo Barbosa (2010):

[...] continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções,

avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “materno”, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010, p.6).

Quando o docente consegue perceber a satisfação de seu trabalho nos rostinhos das crianças da educação infantil, seja no berçário ou até mesmo na pré-escola é importante destacar que o seu trabalho está sendo de fato valorizado, embora sempre haja dificuldades para desempenhar o seu papel, o importante é jamais retroceder das propostas pedagógicas e não deixar de avaliar sempre que possível sua prática, pois a construção do conhecimento para cada criança depende dele naquele momento. A construção do conhecimento é um fator crucial, pois como sabemos é de inteira responsabilidade do docente, que através do seu olhar poderá vivenciar ou não novas experiências a fim de contextualizar e construir o desenvolvimento infantil preparando um ambiente capaz de caracterizar a formação social de sua identidade, passando a conhecer a si e aos outros.

Notadamente é importante que as práticas do professor de educação infantil estejam comprometidas diretamente com as necessidades das crianças transformando essa vivência em algo não só marcante, mas educativa, concentrando para isso uma experiência altamente favorável ao propósito e aos interesses da educação infantil como um todo.

Em outras palavras, tal vivencia nos espaços de educação infantil vão muito mais além da própria aprendizagem, pois, o desenvolvimento da autonomia se fortalecerá de modo a desencadear diversos tipos de comportamentos e necessariamente partirão de intervenções realizadas no ambiente na qual a criança esteja inserida, ou seja, o que não podemos é nos esquecer de que ampliar a relação efetiva com o ambiente educacional fomenta uma conexão da criança com o seu próprio ambiente escolar, sendo para isso fundamental estabelecer atividades de alto potencial lúdico, potencializando o desenvolvimento global de cada uma delas, se respeitando é claro o tempo de cada uma delas.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

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

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 2 e Vol.3

BARBOSA, SILVEIRA, Maria Carmem: **Por Amor e Por Força Rotinas na Educação Infantil**. 1 ex. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.45.

\_\_\_\_\_. Maria Carmem Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010, p.06, 08,10.

BOCK, Ana Maria Bahia, “**Uma introdução ao estudo da psicologia**”, 2004.

CARVALHO, Angelina e RAMOA, Manuela. **Dinâmicas da formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos**. Porto: Asa, 2000.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?/** organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n 62, p. 64-81, abril, 2006

FARIA, Vitória Líbia Barreto; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículos na Educação Infantil:**

**diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2007.p. 70.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil:** políticas e fundamentos. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

HOFFMANN, Jussara, **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. **A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KALOUSTIAN, S. M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1994, p. 75.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar em Revista, núm. 17, 2001, pp. 3-26 Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018328011>> Acesso em: 08 de fev de 2019.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos em métodos**. São Paulo: Cortez, 1976. (Coleção Docência em Formação).

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando as experiências de estágio**. Campinas-SP: Papyrus, 2000, p. 175- 198.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 3 ed.– Campinas – SP: Papyrus, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares: **expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007, 152, p.

VASCONCELOS, Teresa. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.10.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## O OLHAR DO PROFESSOR PARA O DESENHO INFANTIL

*Daniela Passos Pinto*

É fato que o desenho está presente na rotina da Educação Infantil, e que aos poucos a visão dos professores sobre o trabalho com desenho tem evoluído para práticas que respeitam cada vez mais a livre expressão dos pequenos, característica fundamental para seu desenvolvimento. Mas o papel do professor não consiste apenas em planejar e organizar atividades significativas com a arte de desenhar, como também, depois do desenho pronto, acabado, deve ter a sensibilidade para olhar atentamente esse desenho como uma produção singular de um aluno. Com isto poderá entender melhor seu aluno e suas produções, pois algumas atitudes que os adultos tomam diante dos desenhos infantis, podem não contribuir de forma positiva para o processo de construção do desenho pela criança, e se o professor não tiver consciência disso pode ao invés de ajudar, prejudicar seus alunos em seu desenvolvimento.

O primeiro grande equívoco e que acontece com frequência nas salas de aula, se dá quando o professor, diante de todas as produções da turma, valoriza apenas os desenhos mais realistas, ou seja,

aqueles em que aquilo que a crianças quis representar se aproxime o máximo possível da realidade. Mas quando as produções das crianças não atendem esse critério, o professor tende a achar que não sabem desenhar ou, o que é pior, não sabem observar corretamente a realidade. É normal ver sobre os desenhos infantis, classificações feitas pelos professores como 'Bom', 'Ótimo', 'Precisa melhorar' e etc. Tais marcações, além de desrespeitarem totalmente a expressão do aluno, sugerem uma espécie de avaliação rígida daquilo que deveria ser um registro do que a criança sente no momento de sua execução. Além disso, essas marcações do professor ou qualquer escrita feita sobre os desenhos das crianças devem ser evitadas, pois se tornam uma invasão na sua produção. Mais ainda, estas incursões sobre as produções infantis desconsideram o fato de que qualquer desenho é um elemento de identidade do sujeito, que representa o seu 'eu' subjetivo e emocional, e que ao inserir um elemento estranho a ele, está-se operando uma invasão violenta a esta identidade: funciona como uma desqualificação daquilo que a criança é.

Também acontece do professor, ou mesmo os pais, encher a criança de perguntas, exigindo que explique e identifique tudo o que desenhou, ou dele fazer perguntas já sugerindo o que pode ser – 'Isto é um sol?' -, mesmo que a criança não queira ou não saiba dizer o que significam seus traços.

A necessidade de “nomear” está muito presente na atitude do adulto, que olha para um desenho e logo pergunta: “O que é isso? O que representa?” Existe por parte do adulto, uma exigência implícita em querer saber o que é aquilo que ele não sabe, o que significam estas garatujas, estes gestos inexplicáveis.(DERDYK, 1989,p.97).

Derdyk (1989), afirma que esta atitude, quando acontece com frequência, pode inibir o desenvolvimento gráfico da criança, que passa a pensar em reproduzir em seus desenhos figuras reconhecíveis, atendendo às exigências que partem do mundo adulto, causando muitas vezes o enrijecimento do desenho e retirando dele sua essência infantil. De acordo com Lowenfeld (1977), a atribuição de nomes para os desenhos acontecem de forma natural com o desenvolvimento do grafismo, quando a própria criança sente vontade de nomear seus traços, identificando objetos, seres e pessoas, mesmo que em suas garatujas. Neste momento o professor pode aproveitar e ouvir a criança, fazendo com que o mesmo pense na sua produção, sem fazer qualquer interferência nela. As crianças podem conversar sobre seus trabalhos, aprendendo umas com as outras, ao se permitir que contem o que fizeram e como fizeram. Assim, o professor possibilita às crianças sentirem que suas produções são importantes e que seus trabalhos não servirão apenas para serem guardados em uma pasta e entregues aos pais no final do bimestre ou semestre letivo.

Desenhar parece sempre muito natural para as crianças, que não escondem o que pensam e o seus verdadeiros sentimentos ao se expressarem graficamente. Por essa espontaneidade tão característica das produções infantis, que estas também, além de permear a rotina da Educação Infantil, interessam profissionais clínicos da psicologia e psiquiatria, que encaram os desenhos como uma fonte potencial de informação sobre a criança, na tentativa de avaliar a personalidade ou possíveis distúrbios de comportamento em seus pequenos pacientes.

Foi em 1926 que surgiu o primeiro teste de inteligência, criado por Florence Goodenough, baseado especificamente nos desenhos da figura humana. Mais tarde esse teste passou a ser medidor não mais da inteligência, mas da maturidade intelectual. No decorrer dos anos outros testes foram desenvolvidos para se avaliar a maturidade intelectual, a personalidade ou o ajuste emocional da criança. Segundo Cox (2007), estes testes são razoavelmente confiáveis e podem ajudar a fazer uma avaliação global da criança, mas não podem dar indicação específica do nível intelectual ou de ajuste da criança, mostrando exatamente seus pontos fracos ou fortes. Apesar de muitas interpretações terem sido desacreditadas, esses testes ainda são muito usados.

Outro equívoco que o professor de Educação Infantil pode cometer é querer utilizar as mesmas interpretações dos especialistas, para os desenhos realizados na escola. Analisar psicologicamente a criança através de seu desenho, decifrar distúrbios de comportamento, ou dificuldades de aprendizagem, pode ser um grande erro, quando não se é capacitado para isso. A maioria dos professores não tem formação para realizar estas interpretações e encaminhamentos partindo dos desenhos dos alunos, e ao fazê-lo correm o risco de serem levianos. Deve-se evitar, portanto, conclusões baseadas em um conhecimento limitado desse campo.

Não quer isto dizer que qualquer pessoa seja capaz de avaliar as capacidades intelectuais de uma criança, mediante a simples observação de seus desenhos; contudo um professor sensível pode adquirir, através deles, uma percepção íntima de problemas que a própria criança talvez não logre aprender. (LOWENFELD, BRITAIN, 1977, p.41).

Desenhar é uma forma de a criança lidar com a realidade que a cerca, e o professor pode sim se aproximar do que ela expressa, mas é preciso ter sensibilidade ao olhar todos os desenhos das crianças, principalmente quando se quer analisá-lo além do campo gráfico e estético. Reconhecer nos traços infantis o desenvolvimento social e intelectual,

assim como as emoções da criança é importante sim, mas tarefa a ser realizada com muita sutileza, já que as produções têm sua importância não apenas em seu produto final, mas em todo o processo de criação da criança ao realizar seu desenho – criação que, dentro do âmbito escolar, é o que deve ser valorizado e incentivado como fato que auxilia o desenvolvimento cognitivo.

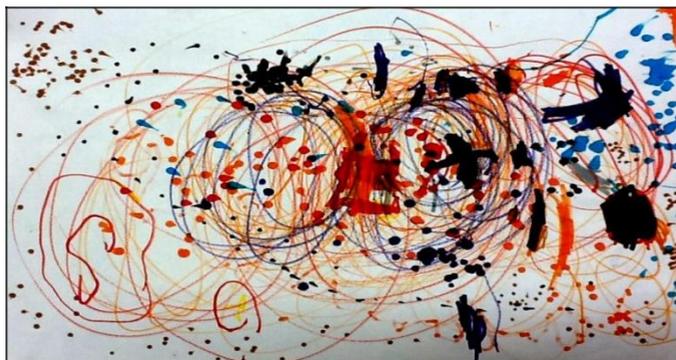
O professor não deve avaliar rigorosamente o desenho da criança e sim motivá-la e auxiliá-la na sua expressão individual. Se a criança puder usar seu próprio desenho como forma de comunicação e perceber que sua produção é valorizada dentro do que ela foi capaz de realizar, poderá se expressar melhor e ficará mais motivada para interagir com o meio pelos seus desenhos, facilitando ainda mais seu processo de aprendizagem, onde a interação é fundamental.

O tema não é realmente importante nos desenhos das crianças, mas, sim, o modo como é retratado. O conhecimento das mudanças, nos trabalhos que aparecem em vários níveis de desenvolvimento e das relações subjetivas entre a criança e seu meio, é necessário ao entendimento da evolução das atividades criadoras. (LOWENFELD, BRITAIN, 1977, p. 53).

Nas figuras 28, 29 e 30, há uma sequência de três desenhos, que foram realizados pela mesma

criança, em diferentes períodos do ano, os três têm a mesma proposta de 'desenho livre', e foram selecionados entre as atividades com desenho realizadas pela criança, já que não era possível colocar aqui todas as suas produções.

**Desenho realizado por aluno do Infantil I em fevereiro do ano de 2013**



*Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013*

**Desenho realizado por aluno do Infantil II em maio de 2013**



*Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013*

**Figura 30: Desenho realizado por aluno do Infantil II em outubro de 2013**



*Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013*

O que vemos neste exemplo, não é uma simples sequência de desenhos, mas sim um registro que contribuirá para o professor analisar o que a criança viveu e aprendeu durante este ano; é um material muito rico e essencial para compreender como esse aluno ingressou na escola, o que trouxe com ele, as assimilações e acomodações feitas, e o que ele está levando de experiências e aprendizagens construídas. Além disso, o professor observador irá identificar nos desenhos, as fases de evolução do grafismo e suas características, conseguindo com isso uma indicação sobre o próprio

desenvolvimento cognitivo e de pensamento da criança.

O olhar do professor diante do desenho da criança deve partir da observação e da documentação, práticas que o ajuda a interpretar os processos de aprendizagem das crianças e a escolher o que é realmente importante propor-lhes, considerando as idades, necessidades e interesses do grupo e de cada criança, para construir junto com os alunos experiências significativas. Antes de classificar os desenhos, em bons ou ruins é fundamental considerar que são um modo de interpretação e compreensão do que as crianças entendem, conhecem, pensam e imaginam do mundo à sua volta.

## **Conclusão**

Refletir e estudar o desenho infantil me fez voltar no tempo e pensar nas minhas próprias experiências com o desenho enquanto criança. Diferente das diversas brincadeiras, que permeiam minha memória, não tenho muitas lembranças sobre as práticas de desenhar na minha infância. Recordo-me que eu gostava muito de desenhar nas paredes e nas portas de casa; com caneta ou lápis tentava ser discreta ao realizar minhas marcas, já que esta brincadeira era muito prazerosa para mim, mas não para minha mãe, que não gostava de ver as portas e paredes riscadas. Lembrei-me também do quanto é bom escrever e desenhar na areia da praia, a onda do mar vem e apaga tudo, obrigando-nos a começar outro desenho. Confesso que a última vez que fiz isso já nem era mais

criança. Na escola lembro-me de algumas atividades de desenho, mas o mais marcante é a lembrança dos desenhos prontos apenas para colorir. Confesso que hoje não gosto dos meus desenhos e evito ao máximo fazê-los, e, assim como eu, muitos adultos veem a tarefa de desenhar como algo difícil, não se julgando capazes de produzir desenhos esteticamente bons. O maior desafio, talvez surge quando exercemos a profissão de professora de Educação Infantil, pois além de superar as marcas deixadas por uma formação tradicional, existe ainda o desafio de vencer a defasagem da própria formação para professores, pois ao realizar o curso de magistério, lembro-me da elaboração de um livro com gravuras representando as datas comemorativas existentes no calendário, que deveriam servir para serem reproduzidas e entregues para as crianças colorirem como atividade artística. Por isso não podemos culpar somente os professores que reproduzem essas práticas tão desinteressantes para as crianças, se a sua própria formação o estimulou a isso.

É fundamental conhecer as crianças, seu comportamento e entender seu desenvolvimento, para contribuir de forma verdadeira em sua passagem pela Educação Infantil, pois os primeiros anos de vida são os mais importantes no desenvolvimento da criança, sendo decisivos para o crescimento; por isso todas as suas aprendizagens neste período da vida merecem respeito e atenção.

O desenvolvimento do desenho infantil é uma área fascinante, porém ainda pouco conhecida por professores e também pelos pais, sendo que esse desconhecimento causa intervenções pouco positivas no ato de desenhar das crianças, oferecendo modelos de desenhos prontos ou fazendo cobranças que não condizem com sua idade. O primeiro passo para mudar essa situação equivocada da compreensão sobre o desenho é o professor conhecer mais seu processo e desenvolvimento, seja pela atenta observação do cotidiano em sala de aula, seja a partir de leituras específicas que irão ampliar seu repertório, contribuindo para formação de sua própria opinião sobre o assunto.

Muitos autores se interessaram pelas produções gráficas infantis, analisando e organizando-as em fases ou momentos conceituais. Vemos ao longo desta monografia que, embora trabalhem com concepções diferentes e tenham chegado a classificações diversas, foi possível estabelecer pontos em comum entre as fases evolutivas firmadas por George Henri Luquet, Viktor Lowenfeld e Florence de Mèridieu. Percebemos que estes autores oferecem elementos para a compreensão dos desenhos figurativos das crianças, destacando algumas regularidades nas representações dos objetos. A criança desde pequena começa a desenhar fazendo rabiscos desordenados, conhecidos como garatujas, esses traços feitos ao acaso, vão gradativamente se tornando mais controlados. Como demonstramos através das ilustrações ao longo deste

trabalho, diferentes transformações vão acontecendo em suas produções, os desenhos passam a ter intencionalidade e vão surgindo tentativas de representação dos objetos, pessoas e da própria imaginação. Embora as fases representem os diferentes passos no desenvolvimento do grafismo, é difícil dizer com exatidão onde uma termina e outra começa, pois nem todas as crianças passam de uma fase para outra na mesma época, a evolução dos seus desenhos também dependerá dos seus aspectos cognitivos, motores e ainda das oportunidades que lhe foram oferecidas no campo das linguagens artísticas.

Como o desenho é uma produção própria, se for considerado como um saber legítimo (que realmente é) pode ser um ótimo instrumento que cause prazer e segurança fazendo a criança se sentir aceita perdendo o medo de expressar-se ampliando seu mundo de descobertas. É trabalho do professor investir na promoção da sensibilidade e pensar em propostas que levem as crianças a experimentar diferentes possibilidades de desenhar. O resultado desses trabalhos pode ser uma boa indicação do desenvolvimento das crianças, por isso devem ser considerados registros importantes de suas aprendizagens, pois denunciam as marcas do seu processo evolutivo assim como as experiências e assimilações feitas em cada etapa.

Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece de representação da realidade e da imaginação. Trazer

os objetos do mundo e do seu pensamento para o papel é uma forma de lidar com os elementos do dia a dia e com aquilo que tem importância para a criança, oportunizando-a de expressar-se e identificar-se nas suas próprias produções.

Se desenhar é uma atividade constante na Educação Infantil é, portanto, fundamental que os professores mudem sua visão sobre as práticas com o desenho, compreendendo a importância do mesmo e esquecendo definitivamente as cópias ou modelos prontos, levando para as salas de aula atividades criativas que valorizem a livre expressão e a construção pela própria criança do seu modo de representar seus pensamentos e sentimentos, além disso, transformar a maneira de olhar esses desenhos, tendo consciência para aproveitar com sabedoria tudo o que eles podem dizer do aluno e principalmente sobre seu desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador. E dessa forma, com tudo o que vimos, acontecendo efetivamente nas escolas de Educação Infantil, as crianças de hoje terão mais chances de serem adultos com uma capacidade criativa maior, que continuam vendo no desenho mais uma opção para se comunicar e expressar e que tenham boas lembranças da atividade de desenhar desse período tão 'mágico' que é a infância.

### **Referências bibliográficas**

Brasil / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Carvalho, Alex Moreira. Aprendendo Metodologia Científica: Uma orientação para alunos de graduação/ Alex Moreira Carvalho... [et AL.] – São Paulo : O nome da Rosa, 2000.

Cox, Maureen. Desenho da Criança / Maureen Cox; Tradução Evandro Ferreira. – 3ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Derdyk, Edith. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. - São Paulo; Editora Scipione, 1989.

Ferreiro, Emilia; Ana Teberosk. Psicogênese da língua escrita; tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

Flavell, Jonh Hurley. A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget; com um prefácio de Jean Piaget; tradução: Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Pioneira, 1975.

Galvão, Izabel. Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento

infantil / Izabel Galvão. – 8ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lowenfeld, Brittain W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora; Tradução Alvaro Cabral. - São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

Mèredieu, Florence de. O desenho Infantil; tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11. Ed. – São Paulo; Cultrix, 2006.

Piaget, Jean. O Nascimento da inteligência da criança; tradução Álvaro Cabral -4ª Ed.- Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

São Paulo/ Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil – São Paulo: SME/DOT, 2007.

Stabile, Rosa Maria. A expressão artística na pré-escola: Por onde Começar?/ Rosa Maria Stabile. - São Paulo: FTD, 1988

Wallon, Henri. A evolução psicológica da criança; com introdução de Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## BULLYING NA ESCOLA

*Daniela Pinto Escudero Sabino*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “*Bullying na escola*”, compreendendo *Bullying* como uma forma de violência velada, presente em todas as escolas, independente de sua localização, turno, série e nível social. Apesar de ser um fenômeno antigo, no sentido de que sempre existiu este tipo de violência no cotidiano das escolas de todo o mundo, tornou-se objeto de estudo e pesquisas apenas recentemente, nas últimas décadas.

Agressões, ameaças, chantagens, humilhações, gozações, exclusão, imputação de apelidos pejorativos, rejeição são algumas das faces em que o *Bullying* se apresenta, muitas vezes sendo considerado apenas como “brincadeiras típicas da idade” ou como um “processo natural da aprendizagem”, o que o leva a não receber a merecida atenção por parte dos profissionais da educação, tampouco das autoridades públicas.

Nesse sentido, o interesse pelo tema se deu, por um lado, por considerá-lo de extrema importância para a educação e para a sociedade em geral, à

medida que se trata de um fenômeno social que vem se disseminando entre os escolares e atingindo cada vez um número maior de estudantes e, num menor nível de escolaridade.

Por outro lado, pela compreensão do alto poder de destruição do fenômeno *Bullying*, que acarreta inúmeras consequências à vida de seus protagonistas, sobretudo de suas vítimas, prejudicando à sua formação psicológica, emocional e socioeducacional, causando danos incalculáveis e irreparáveis no psiquismo, além de interferir significativamente no processo de aprendizagem e de socialização. Em casos extremados levam a pessoa ao suicídio ou a protagonizar tragédias como as muitas noticiadas a partir da década de 90, nas quais estudantes devolvem à escola os anos de humilhações e sofrimentos a que foram submetidos.

O presente trabalho visa a reunir informações sobre o assunto, abrindo discussão sobre o tema, na expectativa de encontrar meios de minimizar sua incidência para que os estudantes possam viver essa fase da vida, tão marcante e essencial à sua formação de maneira mais digna e humana. Que os momentos vivenciados na escola possam ser a base da construção de indivíduos solidários, éticos e respeitosos.

Que a escola e todos os envolvidos no processo educativo possam desempenhar seu verdadeiro papel, proporcionando aos educandos um

ambiente alegre, seguro, saudável e tranquilo, de aprendizagens e vivências significativas.

Que as leis deste país sejam verdadeiramente cumpridas, sobretudo no que se refere à proteção da criança e do adolescente de tudo que impeça o seu desenvolvimento completo: físico, intelectual, moral e psicossocial.

Iniciativas como as da ABRAPIA, sob o patrocínio da Petrobrás, e do Programa Educar para a Paz, sob a Coordenação da Professora e Pesquisadora Cleo Fante, são estratégias para minimizar a disseminação deste fenômeno destrutivo, devendo ser largamente estudado e aplicado em todas as nossas escolas.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram a análise documental, constante da bibliografia e reportagens publicadas sobre o tema, filmes e coleta de depoimentos pessoais de vítimas do fenômeno *Bullying*.

## BULLYING E A LEGISLAÇÃO

Além do dever moral de proteção à criança e ao adolescente, há também o respaldo legal, contido sobretudo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nos Princípios da Declaração Universal do Direito das Crianças, do UNICEF, que garantem os direitos das crianças e adolescentes, prevendo também seus deveres, e as medidas cabíveis aos que infringirem as cláusulas estabelecidas.

A Constituição Federal de 1988, com a redação do artigo 227, transformou as crianças e adolescentes em sujeitos de direitos, estabelecendo sua proteção integral, com garantia de prioridade, através da instituição de Direitos Fundamentais Especiais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069 de 13 de julho de 1990, introduziu mudanças significativas em relação à legislação anterior, o chamado Código de Menores, instituído em 1979. “Crianças e adolescentes passaram a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando os governos municipais a implementarem políticas públicas especialmente dirigidas a esse segmento”. (WIKIPÉDIA, 2008)

Trata-se de um documento legislativo de prevenção social, não vigorando, portanto, em sentido repressivo. O ECA prevê medidas de proteção à integridade da criança e do adolescente, bem como intervenções socioeducativas para o caso do adolescente infrator. Prevê ainda a função do Conselho Tutelar na proteção da infância e da juventude e as medidas cabíveis aos que descumprirem suas normas.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil, não se trata de uma Lei, e sim de um

documento que direciona a atitude correta em relação às crianças, no mundo inteiro.

O Documento estabelece Princípios que apontam para as condições de liberdade e dignidade a que todas as crianças têm direito e, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apela para que toda a sociedade não só reconheça os direitos e as liberdades contidas no documento, como também se empenhe para que estes sejam colocados em prática. (IBGE, 2008).

Neste sentido, são elencados a seguir alguns preceitos estabelecidos nestes dois instrumentos de proteção a crianças e adolescentes, que se tornam essenciais na luta contra o *Bullying*.

### ***Estatuto da Criança e do Adolescente:***

#### *Disposições Preliminares*

“Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

“Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com

absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

“Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

#### *Dos Direitos Fundamentais*

“Art. 13º Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”.

#### *Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade.*

“Art. 15º A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”.

“Art. 17º O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

“Art. 18º É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

#### *Da Prevenção*

“Art. 70º É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”.

“Art. 73º A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta lei”.

#### *Das Medidas de Proteção*

“Art. 98º As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados:

I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III - em razão de sua conduta”.

#### *Do Conselho Tutelar*

“Art. 131º O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei”.

#### *Dos Crimes*

“Art. 232º Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:

Pena - detenção de seis meses a dois anos”.

#### *Das Infrações Administrativas*

“Art. 245º Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência”.

### ***Declaração Universal dos Direitos das Crianças:***

*“Princípio I - Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade.*

- A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra codição, seja inerente à própria criança ou à sua família”.

*“Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.*

- A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança”.

*“Princípio VII - Direito á educação gratuita e ao lazer infantil.*

- O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles

que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. [...]

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade”.

*“Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.*

- A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes”.

Evidencia-se, desta forma, que a prática do *Bullying* escolar vai contra tudo que é estabelecido nestes preceitos, impedindo a dignidade e o

desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, que encontram na escola uma situação de constrangimentos e humilhações, transformando-a num local de dissabores e sofrimentos.

LOPES (2003) lembra ainda que “todas as crianças e adolescentes têm direito a escolas onde existam alegria, amizade, solidariedade e respeito”.

Por isso, manter um ambiente amigável e receptivo, livre de drogas, violência, intimidação e medo, que garantam o desenvolvimento saudável dos educandos, deve ser prioridade para pais, estudantes, professores, administradores de escola e políticos.

Destarte, não se pode admitir que crianças e adolescentes protagonizem o *Bullying*, seja sofrendo, assistindo ou promovendo violências que podem lhes gerar danos físicos e psicológicos, afetando todo o seu desenvolvimento psicossocial, sobretudo num lugar de aprendizagens, que deve pregar o respeito e a igualdade entre todos.

## PROTAGONISTAS DO BULLYING

O *Bullying* não possui apenas dois tipos de protagonistas, ao contrário, estudiosos do fenômeno identificam diferentes papéis desempenhados entre os envolvidos.

FANTE (2005) classifica os protagonistas em: *vítima típica*, *vítima provocadora*, *vítima agressora*, *agressor* e *espectador*.

A vítima (ou alvo) típica é aquela que serve de bode expiatório para um grupo. É um indivíduo pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros e que não possuem habilidades para reagir ou fazer cessar essas condutas. Possui aspecto físico mais frágil que os companheiros, coordenação motora deficiente, extrema sensibilidade, timidez, submissão, passividade, insegurança, ansiedade, baixa autoestima e aspectos depressivos. Costuma se relacionar melhor com adultos que com seus colegas. Sente dificuldades de impor-se ao grupo, física ou verbalmente, demonstrando uma conduta habitual não-agressiva, o que denuncia ao agressor que não irá revidar se atacada.

A vítima provocadora é aquela que provoca reações agressivas contra as quais não sabe lidar com eficiência. Possui um temperamento ruim, tenta brigar ou responder quando atacada, mas de maneira ineficaz. Pode ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora, imatura, de costumes irritantes. Quase sempre é responsável por deixar o ambiente em que se encontra tenso.

Já a vítima agressora reproduz os maus-tratos que sofre. É o aluno que passou por situações de sofrimento na escola e busca colegas mais frágeis que ele na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos.

O agressor ou autor é aquele que vitimiza os mais fracos. É um indivíduo de pouca empatia e com frequência é membro de família desestruturada, na qual os pais ou responsáveis exercem supervisão deficitária ou possuem comportamentos agressivos como modelos para solucionar problemas. Frequentemente é o mais forte da classe e do que suas vítimas, podendo ter a mesma idade ou ser mais velho. É fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas, principalmente entre os meninos. Sente uma necessidade de dominar os outros, se impor com o uso do poder e ameaça a fim de conseguir o que deseja. Vangloria-se de sua superioridade, sendo real ou imaginária. É mau caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência a frustrações. Não aceita ser contrariado, custa se adaptar às normas e pode tentar se beneficiar de artimanhas na hora das avaliações. É considerado malvado, duro, adota condutas anti-sociais, o que pode incluir roubo, vandalismo e o uso de álcool, além das más companhias. Com rendimento escolar normal e até acima da média nas séries iniciais, nas demais séries obtém notas mais baixas e desenvolve atitudes negativas em relação à escola.

O espectador ou testemunha é o aluno que não sofre nem pratica o *Bullying*, mas o presencia e adota a lei do silêncio por temer se transformar em novo alvo para o agressor. Muitos deles podem se sentir inseguros e incomodados, mesmo não sofrendo as

agressões. Alguns reagem de forma negativa, já que seu direito de aprender em um ambiente seguro e solidário foi violado, o que pode também influenciar seu progresso educacional e social. (FANTE 2005)

## BULLYING NA SALA DE AULA. COMO OCORRE?

Pesquisas já demonstraram que o *Bullying* é uma realidade inegável nas escolas do Brasil, independente do horário, localização, tamanho da escola ou cidade, de ser pública ou particular, ele acontece em 100% das escolas do país.

Quanto aos espaços, a maior incidência é dentro da sala de aula, seguida do pátio de recreio, corredores, banheiros, demais áreas da escola (como biblioteca e quadra) e, também fora da escola.

As conclusões sobre *Bullying* em sala de aula se baseiam nas explicações do professor e pesquisador norueguês Dan Olweus, o primeiro a relacionar a palavra ao fenômeno.

Assim, considera-se comum haver conflitos entre alunos, dentro de uma classe, bem como ocorrerem algumas situações agressivas, seja por diversão, autoafirmação ou como prova de força entre os alunos.

Se há um agressor em sala de aula, mesmo que só em potencial, o comportamento deste irá refletir nas atividades da classe, promovendo interações ásperas e violentas. Como o agressor possui a necessidade de dominar pelo uso da força e

costuma empregar meios violentos em situações de conflitos, isto acaba provocando ações que podem assumir um caráter agressivo, e por isso seus ataques tornam-se desagradáveis e dolorosos aos demais colegas.

Geralmente o agressor ataca os mais frágeis, por saber que este pode ser dominado com mais facilidade. Procura, assim, o aluno mais tímido, inseguro, ansioso e fisicamente indefeso, acreditando que ele não revidará se for atacado. Este é seu alvo ideal, o que gera um sentimento de superioridade ao agressor. (FANTE, 2005)

Segundo HIRIGOYEN (2007: 135), o agressor aproveita-se de alguma falha do outro para caricaturá-lo e levá-lo a descrer de si mesmo. Ele “define-se como existencialmente superior ao outro, o que é em geral aceito por aquele que recebe a violência.” (HIRIGOYEN, 2007: 135)

Costuma fazer também com que outros alunos se unam a ele, formando grupos (ganguês). Assim, induz aqueles que lhe são mais íntimos a escolherem uma vítima que aparente ser “presa fácil” aos ataques, demonstrando, deste modo, que também sente prazer quando é outro quem ataca.

Desta forma, segundo FANTE (2005), o ato individual do agressor acaba repercutindo numa ação coletiva, um fato que aumenta por meio de admiradores do agressor que repetem suas condutas,

se tornando agressores também. Seu poder vem da imposição da autoridade física ou psicológica que o destaca do grupo.

A vítima costuma achar-se merecedora dos ataques sofridos, devido à sua baixa autoestima, podendo muitas vezes estranhar quando eles diminuem. Como outros alunos não se relacionam com os ditos “bodes expiatórios”, com medo de também serem atacados, eles acabam ficando isolados do restante da classe e a sua reputação torna-se cada vez pior, devido às gozações e ataques abertos.

Como lembra CAVALCANTE (2004), diferentemente do que ocorre no filme norte-americano *Bang, Bang! Você Morreu!*, no qual o protagonista, que é vítima de *Bullying*, ameaça os que o perseguem com uma bomba de mentira, a vítima normalmente sofre em silêncio, sem reagir, enfrentando com medo e vergonha o desafio de ir à escola. Já o agressor, por outro lado, costuma sair-se de forma inteligente caso seus atos sejam descobertos ou lhes provoquem alguma consequência.

FANTE (2005) observa, ainda, que a violência se intensifica conforme aumenta o grau escolar, diversificando as formas de manifestação e envolvendo cada vez um número maior de integrantes, transformando a violência em uma epidemia.

Assim, nos ciclos iniciais até a quarta série, o *Bullying* é mais perceptível, o que facilita para o professor identificar as vítimas e os agressores na classe, e é no intervalo para o recreio onde ocorre a maior incidência de maus-tratos. Os maus-tratos físicos são os que mais ocorrem até a segunda série, depois vêm as ofensas, acusações e as discriminações (apelidos e xingamentos). As crianças portadoras de deficiências e de necessidade educacionais especiais correm maiores riscos de se tornarem vítimas.

Nas terceiras e quartas séries as condutas ocorrem de forma diferente e os maus-tratos físicos são associados a ameaças e chantagens. Há também um comportamento abusivo, no qual o agressor impõe sua autoridade através da força física e de ameaças psicológicas a seus colegas de classe ou das séries menos avançadas. Por exemplo, quando, sem motivo aparente, o aluno levanta de sua cadeira para hostilizar o companheiro, batendo ou até mesmo pegando seus pertences sem pedir, ou quando o obriga a dividir seu lanche ou a comer chicletes e balas encontradas no chão.

E caso seja descoberto, costuma transformar-se em vítima ou justifica ser apenas “uma brincadeira”, induzindo, inclusive, a vítima a mentir ou a confirmar a sua versão.

Já após a quinta série, os maus-tratos se tornam maquiados ou disfarçados, o que dificulta a

identificação, pois ocorrem por meio da linguagem não verbal, ou seja, da linguagem visual e corporal. As condutas mais incidentes são as ameaças, apelidos, difamações, discriminações, ofensas, furtos, abusos sexuais e indução a maus-tratos e à exclusão do grupo, e é no exterior na escola que as ameaças se cumprem, em forma de “acerto de contas”.

Os xingamentos no campo sexual aumentam entre 13 e 14 anos de idade, quando a busca de identificação e afirmação deve ser manifestada perante o grupo. É onde ocorrem os maus tratos indiretos, através de rumores, comentários maldosos, acusações e ofensas morais, objetivando, sobretudo, a exclusão da vítima do convívio do grupo.

No ensino médio, os maus-tratos acontecem de forma disfarçada. Ocorrem através de apelidos, ofensas, ameaças e brigas dentro e fora da escola. Ocorre, ainda, a formação de gangues, sendo que alguns dos seus participantes também têm atuação em outras gangues, externas à escola. A participação das meninas é menor nesta fase, porém já é tendência mundial que sua atuação vem crescendo, mantendo também condutas agressivas, sobretudo fazendo uso da Internet e do celular.

FANTE (2005) comenta, ainda, que no decorrer de suas pesquisas nas escolas sentiu-se algumas vezes como num “campo de batalha”, já que a cena cotidiana dos recreios, na maioria das escolas,

nas filas da cantina e da merenda, retratava comportamentos que se tornaram comuns: empurrões, insultos e agressões físicas, demonstrando falta de respeito, de consideração e de cooperação, inexistindo, assim, atitudes solidárias espontâneas entre os alunos.

Para a autora “o egoísmo, a falta de habilidade para negociar a satisfação de seus desejos, a falta de atividades de interação entre alunos e de opções de lazer determinavam toda essa rebeldia e toda essa agressividade.” (FANTE, 2005: 69). Para ela, por não encontrar outra via de expressão, a agressividade era deslocada para o comportamento violento.

Enquanto isso, a vítima, acaba arcando com a parte mais cruel dessa relação destrutiva. Seja por conformismo, vergonha ou medo, não costuma denunciar os seus agressores e quando o faz raramente recebe a atenção necessária e a solução e proteção devidas. Há um despreparo por parte dos professores tanto para detectar o problema, quanto para acolher o aluno e resolver o conflito. A família também só costuma intervir perante situações mais drásticas e quando já há um problema localizado. Já os companheiros, testemunhas oculares, não se atrevem a denunciar os agressores por não quererem se envolver ou por medo de se tornarem a próxima vítima.

Como lembra HIROGOYEN (2007), nada permite constatar a realidade por qual passa a vítima,

pois quando há uma violência física, existem elementos que podem denunciá-la, como exames de corpo de delito, testemunhas oculares, queixas etc, mas no caso da agressão perversa, incluindo aí o assédio moral, não há provas. Trata-se de uma violência “limpa”, na qual nada fica visível.

Sem ajuda, a vítima vai se isolando do grupo, restando assim, alternativas como: evadir-se da escola, suportar calada os ataques recebidos ou converter-se em “caça-vítimas”, reproduzindo em outros colegas a violência sofrida e transformando-se em vítima agressora, o que contribui drasticamente para a disseminação do fenômeno.

### **Referências bibliográficas**

ABRAMOVAY, Miriam. *Violências nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITAGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ABRAPIA. *Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudante*. Disponível em: <[www.bullying.com.br](http://www.bullying.com.br)> Rio de Janeiro, 2007. Acesso em: 15 Mai. 2008.

ARDITO, Lílian Barone Vieira. *Política Educacional e Organização da Educação Brasileira I*. Apostila. Centro Universitário Assunção-Unifai. São Paulo, 2006.

BASSETTE , Fernanda. *Assembléia de SP aprova lei de combate ao bullying escolar*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/.html>> Acesso em: 9 Ago. 2008.

BEAUDOIN, Marie- Nathalie. Qual é a abordagem mais adequada para lidar com o bullying na escola?. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Artmed, n 42, p. 44-47, mai 2007/ jul 2007.

CARPANEZ, Juliana. *Sensação de anonimato facilita cyberbullying, diz advogado*. São Paulo 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/html>> Acesso em: 12 Ago. 2008.

CAVALCANTE, Meire. *Como lidar com brincadeiras que machucam a alma*. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Abril, v 178, p.58-61, dez 2004.

*CONSTITUIÇÃO Federal*. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/neddij/constituicao.pdf> > Acesso em: 27 Ago. 2008.

CYBERBULLYING: a perversidade virtual. Disponível em <<http://www.bullying.pro.br/cyberbullying.html> > Acesso em: 5 Jul. 2008.

*DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara\\_Universal\\_dos\\_Direitos\\_da\\_Crian](http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara_Universal_dos_Direitos_da_Crian)> Acesso em: 31 Ago 2008.

*ESTATUTO da Criança e do Adolescente*. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

da Cidade de São Paulo; Prefeitura da Cidade de São Paulo. 2004.

*ESTATUTO da Criança e do Adolescente*. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/estatuto/declaracao.html>> Acesso em: 28 Ago 2008.

*ESTATUTO da Criança e do Adolescente*. Disponível em:

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/declaracao\\_universal\\_dos\\_diretos\\_da\\_crianca\\_e\\_do\\_adolescente](http://pt.wikipedia.org/wiki/declaracao_universal_dos_diretos_da_crianca_e_do_adolescente).> Acesso em: 31 Ago 2008.

EUA estudam lei para punir cyberbullying nas escolas. Disponível em: <

<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/.html>> Acesso em: 9 Ago. 2008.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Vers, 2005.

\_\_\_\_\_. Os danos do cyberbullying. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Artmed, n 44, p 48-51, nov 2007/jan 2008.

GALLUZZI, Carmen Silva P. *Fenômeno Bullying*. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo. Jul 2008.

GAVALDON, Luiza Laforgia. *Psicanálise na Educação*. IV Simpósio do Unifai: A Universidade e a Produção do Conhecimento. São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Alexandre. *Colégio é condenado por agressão a aluno*. São Paulo, 2008. Disponível em : <<http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/php>> Acesso em: 12 Ago. 2008.

HIRIGOYEN, Marie- France. *Assédio Moral igual à violência perversa no cotidiano*. Tradução de Miria Helena Krihner. S.P: Bertrand Brasil, 2007

*JOVEM morre ao ser agredido em escola*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em : <<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/.html>> Acesso em: 02 Set 2008

LOPES, Aramis A. Neto; SAAVEDRA, Lucia H. *Diga não para o Bullying*; Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

MORAIS, Tito. *Cyberbullying em Crescendo*. Disponível em: <<http://www.miudossegurosna.net/artigos/2007-04-04.html>> Acesso em: 5 Jul. 2008.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Piccha de Araújo. *Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC/ SP 2007.

OLIVEIRA, Sara R. *Cyberbullying: fenômeno sem rosto*. Disponível em: <<http://www.educare.pt/educare/2008.html>> Acesso em: 5 Jul. 2008.

*RAPAZ terá de indenizar colega por ofensa no Orkut* Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/.html>> Acesso em: 20 Ago. 2008.

SCHILLING, Flavia. *A Sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

TAILLE, Yves de La. Qual é a abordagem mais adequada para lidar com o bullying na escola?. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Artmed, n 42, p. 44-47, mai 2007/ jul 2007.

### FILMES

BANG-BANG! VOCÊ MORREU. Direção: Guy Ferland. EUA, Canadá, 2002. 1 DVD (92 min), color.

ELEFANTE. Direção e Roteiro: Gus Van Sant. Produção: Dany Wolf. EUA, 2003. 1 DVD (81 min), color.

MEU NOME É RÁDIO. Direção: Michael Tollin. Produção: Herb Gains, Brian Robbins, Michael Tollin. EUA, 2003. 1 DVD (109 min)

TIROS EM COLUMBINE. Documentário. Direção e Roteiro: Michael Moore. Produção: Charles Bishop, Jim Czarnecki, Michael Donovan, Kathleen Glynn e Michael Moore. EUA, 2002. 1 DVD (120 min), color

## **PROBLEMAS SOCIAIS QUE DESENCADEIAM O TRABALHO INFANTIL.**

*Eliana Fioratti Felipe*

As crianças sempre foram levadas a trabalhar por seus pais, estudos atuais em países subdesenvolvidos mostram que em 62% dos casos os pais que induzem seus filhos a trabalhar, ao passo que somente 8% das crianças vão trabalhar por decisão própria. Esses estudos revelam também que nos países subdesenvolvidos as famílias têm muitos filhos porque as crianças acabam, precocemente, por ajudar no sustento dos pais.

Os dados obtidos em 20 países mostram que há mais meninos trabalhando do que meninas, na proporção de três homens para duas mulheres, na média. Porém, tem que ser tomado em conta que o número de meninas trabalhando é subestimado em pesquisas que de regra, não assinalam no resultado atividade não paga economicamente, como por exemplo, as atividades domésticas, mesmo quando são microempresas. Também maior número de mulheres do que homens se ocupam em tempo integral nas tarefas domésticas, entre 8 e 12 anos, cuidando de irmãos menores para os pais saírem para o trabalho.

*Eliana Fioratti Felipe*

É evidente que quanto menor o país é desenvolvido, maior a proporção da população de crianças que trabalham. Também ficou claro que quanto mais elementar o tipo de atividade econômica sem exigir habilidades específicas, maior é o contingente de crianças nessas atividades, variando muito nos diferentes países.

O autor Fonseca (2003 p. 63), afirma que de acordo com suas pesquisas, “...o trabalho está relacionado à noção de independência, e esta por sua vez está vinculada à questão da moradia.”

Muitas crianças que trabalham sonham com a casa própria, inclusive algumas das crianças entrevistadas por nós, também citaram este objetivo. Eles dão extrema importância para “mudar” do aluguel para a casa própria. E para o adolescente essa mudança influi na sua percepção sobre si próprio, chegando a ser percebida como mudança de classe social.

Isto pode ser observado em outra fala do autor Fonseca (2003 p. 64), “*observa-se que a relação do adolescente com essa mudança de condição socioeconômica muitas vezes é atribuída a fatores como sorte ou destino, sobre os quais ele não tem, na sua própria visão, nenhuma interferência ou controle*”.

GRUSPUN(2000, pág.21) afirma que “A pobreza e a miséria são as causas mais importantes do trabalho infantil. Por falta de outras opções para

*sobreviver, muitas das crianças precisam trabalhar para se sustentar e sustentar sua família”.*

Outra causa é a privação da educação adequada. A escola, quando existe, é formal e ineficaz. Não prepara para profissionalização e não facilita o progresso para ocupações rentáveis. A falta de perspectiva e sem visão de algum progresso por cursar a escola, incentiva os pais a introduzir os filhos em busca de ocupações rentáveis do que a educação. Mesmo quando a escola é obrigatória por lei, sem no entanto haver “escola para todos”, impede o cumprimento da lei.

A inserção da mulher no trabalho com salário obrigou-a a deixar os filhos em casa e o trabalho doméstico passou a ocupar as crianças por longas horas, especialmente as meninas, que além de cuidar dos irmãos menores de dia, cuidam também de noite quando dormem, porque as mães precisam descansar para trabalhar no dia seguinte. As meninas interpõem a escola porque as mães trabalham. Ficam exaustas em idade precoce e mesmo quando tentam frequentar a escola por algumas horas para cumprir a lei, não conseguem acompanhar.

Existe ainda em nossa sociedade um cenário de desigualdade social e miséria, em que uma mãe prefere entregar sua filha para trabalhar em casa de terceiros a vê-la morrer de fome. O que explica, em parte, a questão da aceitação cultural desse tipo de

atividade, quase como uma justificativa para a sua legitimação.

*Segundo Honor de Almeida Neto (2000: p.1). “Visto que, em meio à crise do emprego de hoje, observa-se um alto índice de ocupação no mercado informal, onde o adulto acaba se sujeitando a certas condições de trabalho que não os satisfariam em anos atrás. Prova disso a confirmação que tivemos através dos dados coletados, de que o principal fator de ingresso da criança nesse tipo de trabalho é a baixa renda de sua família e o grande número de dependentes que caracterizam seu grupo familiar. A renda máxima para metade da amostra analisada é de 300 reais e o número de dependentes dessa renda é em média de seis pessoas. Conforme os dados, demonstraram, 70% das crianças analisadas contribuem com o que ganham para o orçamento familiar.”<sup>20</sup>*

Infelizmente o desemprego cresce a cada dia que passa, devido a isso, muitas pessoas são obrigadas a trabalhar em lugares que não dão o respaldo do direito trabalhista que previsto pela lei. Essa é uma realidade que para muitos não vai ser mudada, pelo fato de que muitas vezes sendo passado de geração em geração.

Este trabalho precoce causado pela pobreza vem se alastrando, pois a pobreza tem como uma de

suas consequências o trabalho de menores, já o trabalho infantil por sua vez causa futuros desempregados, pois a criança que trabalha, não estuda, conseqüentemente na fase adulta não conseguirá emprego, e assim este ciclo vai infelizmente se percorrendo.

Segundo LACZNSKI e PAULICS (2002, pg. 1), na reportagem *Erradicação do Trabalho Infantil*,

*“O trabalho infantil é proibido no Brasil. Ainda assim, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes menores de 14 anos, em vez de participar de atividades de socialização, de brincadeiras e de ter tempo para o estudo, passam o dia trabalhando para garantir seu sustento ou de sua família. Trabalham na agricultura, nas carvoarias, pedreiras, canaviais, fábricas de calçados, oficinas mecânicas, no tráfico de drogas, nos lixões, na prostituição, pedindo dinheiro nos semáforos e esquinas, o que traz consequências danosas para o seu desenvolvimento físico e psicológico.*

*Esta situação é, em parte, decorrente da baixa renda de muitas famílias, para as quais o trabalho infantil é uma questão de sobrevivência. Os empregadores, por sua vez, aproveitam-se da mão-de-obra infantil, que se submete a salários mais baixos. Os organismos sindicais se omitem por se tratar de setores não-organizados da economia. E,*

*muitas vezes os próprios pais ou responsáveis consideram o trabalho preferível à escolarização por ser mais "educativo e rentável".*

Podemos perceber que o Trabalho Infantil está ligado a economia, pois a maioria das crianças trabalham para auxiliar na renda familiar de sua casa.

Os pais por perceberem e sofrerem uma situação de dificuldades, muitas vezes preferem garantir dia de hoje, com o seu filho trabalhando, do que pensar em um futuro, fazendo com que seu filho vá à escola.

Segundo DIEESE (1995, p. 3)

*"Foram entrevistadas 1.419 crianças. Mais de 70% dos entrevistados ainda não tem catorze anos. A maior parte das crianças vem de famílias tradicionalmente constituídas, com pai, mãe e irmãos morando juntos. Em mais de 70% dos casos, pai e mãe trabalham. A grande variedade de profissões exercidas por pais e mães não parecem influir no fato de seus filhos trabalharem, e os dois ganham muito pouco. As crianças fazem trabalho de adulto cumprindo longas jornadas. De 55% a 70% dos entrevistados ganham menos de um salário mínimo. Uma grande parte das crianças trabalha cinco, seis ou sete dias por semana. Muitas trabalham em tempo integral, sendo que, em vários*

*casos, uma parte da jornada se cumpre à noite.”*

Um terço das crianças começou a trabalhar antes dos dez anos. O trabalho que exercem não é pedagógico, é pouco qualificado e se destina à produção de bens e serviços. A grande maioria não tira férias. Os índices de repetências das crianças trabalhadoras entrevistadas alcançam 60% à 70%. A falta de interesse é o principal motivo apontado para a repetência. Deveres de casa são feitos à noite ou a cada dia em um horário, na maior parte das vezes por causa do trabalho. Muitas crianças não tem tempo para brincar ou praticar esportes. Quase todas dizem gostar de trabalhar. Os motivos mais citados para o trabalho são a ajuda em casa, o aprendizado que o trabalho representa e a alternativa à rua, por isso mesmo não gostariam de parar de trabalhar.

A maior parte acha que criança deve trabalhar antes dos catorze anos, os poucos que condenam o trabalho antes dessa idade querem brincar, estudar, ficar livre. A grande maioria sonha com profissões universitárias. Algumas das causas para o trabalho infantil no Brasil são a concentração de renda, a falta de uma política educacional integral, a precarização das relações de trabalho e o papel que a sociedade atribui ao trabalho. Além de ser uma estratégia de sobrevivência, o trabalho de crianças pobres é, ao mesmo tempo estratégia de inserção social das famílias. A sociedade naturaliza o trabalho infantil

urbano e o vê como tolerável e, muitas vezes, como desejável.

O trabalho de crianças pobres reproduz e aprofunda a desigualdade social na medida em que prejudica o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social na infância. Criança que trabalha não estuda bem, não brinca o suficiente, não se prepara para a vida. Trabalho infantil não é solução, é um problema para a criança e para a sociedade.

Com estes resultados podemos perceber que estas crianças moram com suas famílias, se concentram nas faixas de rendimentos mais baixas, muitas começaram a trabalhar antes dos dez anos e trabalham muitas horas por dia, não tiram férias e seu trabalho destina-se a produção de bens e serviços, nada ligado a área pedagógica.

Muitos não se interessam pelos estudos, já repetiram de ano, não tem tempo de fazer seus deveres de casa, assim não podendo ir bem nos estudos e não tendo tempo de brincar e praticar esportes que são atividades de sua idade. Sonham com profissões universitárias, mas tem que ajudar a sustentar sua família. Esta percepção é muito importante pois percebe a criança como um todo, um ser formado por um conjunto de sentimentos e atividades, além se levar em conta suas experiências, as situações em que vive, sua cultura e seus desejos.

O DIEESE (p. 5) diz ainda:

*"As ocupações dos pais e mães dos entrevistados são, em maioria, tipicamente urbanas apresentando uma grande variedade, tanto no que diz respeito à qualificação necessária para seu exercício, como à remuneração habitualmente a elas atribuídas. Assim, tem-se garis e professores, fazendeiras e gerente, entre muitos outros. Essa diversidade, aparentemente, não influi no fato de seus filhos trabalharem. O que fica parente pelo resultados da pesquisa é que há uma semelhança notável nos motivos, justificativas e na idade de ingresso no mercado de trabalho de crianças provenientes de famílias muito diferentes. Parece que as pressões da vida moderna, e a opção pelo trabalho dos filhos como solução para muitas delas, predominam sobre as eventuais diferenças de setores ou grupos sociais."*

Mesmos os pais trabalhando em diferentes funções na sociedade, e assim tendo um salário fixo para contar no final do mês, optam que seus filhos trabalhem, pois o que ganham muitas vezes não é o suficiente para suprir as necessidades básicas, que hoje em dia custam um valor alto.

DIEESE (p. 6)

*Entretanto, os rendimentos informados apontam uma das prováveis causas do trabalho infantil.*

*A pesquisa realizou-se em outubro e novembro de 1995, com exceção de São Paulo, onde foi a campo em maio de 1996. No primeiro caso, o salário mínimo vigente era de R\$ 100,00 e o salário mínimo necessário calculado pelo DIEESE para uma família de dois adultos e duas crianças equivalia, no mês de novembro, R\$742,41. Na época da pesquisa na capital paulista, o salário mínimo valia R\$ 112,00 e um salário mínimo necessário estimado pelo DIEESE, R\$ 801,95.*

Quando se analisam as curvas de rendimentos de pais e mães em todas as cidades independentemente de eventuais variações, constata-se que os pais ganham muito pouco e as mães menos ainda. As maiores concentrações estão nas faixas mais baixas, com grande parte dos pais ganhando entre um e dois salários e o maior grupo de mães recebendo até um salário mínimo."

Uma das causas para o trabalho de crianças é, a criminosa concentração da renda em nosso país. Esse fato se expressa nos baixos salários, nos índices de desemprego, no número de excluídos vivendo à margem da sociedade e abaixo das linhas de pobreza convencionais, nos alarmantes indicadores de educação, saúde, mortalidade infantil, esperança de vida e a inflação também influência muito.

Além disso com estes resultado estatísticos, podemos perceber ainda a diferença de salários entre mulheres e homens, o que muitas pessoas dizem hoje em dia ser uma coisa já vencida entre a diferença dos sexos.

#### DIEESE (p.6)

*"O trabalho infantil pesquisado é exercido em todos os setores da economia, predominando, entretanto, naqueles em que é mais fácil burlar a lei, dado o alto grau de precarização em que se encontram as relações de trabalho. Os serviços em geral, um certo tipo de comércio e o trabalho em casa de família estão nesse caso."*

As recentes transformações no mundo do trabalho, a rápida e crescente precarização de relações e condições de trabalho, o crescimento do setor de serviços, de relações de trabalho precarizadas, ou de mão-de-obra flexível, abrem brechas por onde se insinua o trabalho infantil, pois são locais como citados acima que não ocorre uma fiscalização do governo, pois são empregos muitas vezes não regularizados com todos os direitos nem para os adultos.

Assim, o exercício regulamentado de uma profissão, em condições regulamentadas por lei, entre patrões e empregados adultos, representados por suas entidades de classe, dificulta o trabalho

precário e sua forma mais perversa que é o trabalho infantil.

Concluimos até então que os maiores motivos para o Trabalho Infantil, são: o desemprego, a diferença de salários entre homens e mulheres, e o baixo salário pago aos trabalhadores.

## PAPEL DA ESCOLA, SOCIEDADE E MÍDIA

Fica claro até aqui, que a exploração do trabalho infantil não visa o bem estar da criança em relação ao lado pedagógico. Pois as crianças que frequentam escola, principalmente nos séculos passados, seriam crianças de classes privilegiadas, por não necessitarem trabalhar. E as crianças de classes mais baixas, “aprendem fazendo” no processo produtivo.

Grande parte das crianças que trabalham, possuem dificuldades no desempenho escolar, mas outra parte diz que o trabalho não influencia no desempenho escolar. O autor Fonseca (2003, p. 92) diz que: “... *os adolescentes relatam cansaço e dificuldade de conciliar uma jornada de trabalho com mais um turno de quatro horas de estudo*”.

Quanto a questão das faltas, está na maioria das vezes ligada à saúde. Em relação à isso o autor (Fonseca, 2003, p. 93) diz: “*É também possível recolher elementos que relacionam determinados processos de adoecimento à sobrecarga de atividades de estudo regular e trabalho(...)*”

Para Bastos (2004), esta situação, de trabalho, compromete o acesso da criança à escola, pois diante da responsabilidade em auxiliar e manter a família, os estudos são colocados em 2º plano, o que é possível identificar ao olharmos uma criança de 14 anos, que está cursando a 4ª série, lê e escreve com dificuldades.

Ao se sentirem independentes economicamente, é natural que estas crianças deem preferência ao trabalho livre e informal durante o dia inteiro, do que ficarem durante quatro ou cinco horas dentro de uma escola. E este quadro representa uma parte da evasão escolar destas crianças carentes e a retenção se não atingirem 75% de frequência às aulas, uma vez que não podem faltar ao trabalho, que rende em média R\$20,00 por dia, o que garante o sustento de famílias onde, entre outras situações, os pais são separados, viciados ou não gostam de trabalhar.

Segundo Fonseca, 2003 (p. 29),

*Encontram-se na atualidade diversos estudos sobre a contradição entre os interesses das classes sociais, a questão educacional e o papel da escola, sendo claramente percebida a tendência, historicamente mantida pela sociedade burguesa, em estimular a generalização da educação escolar básica, até mesmo como uma forma de controle sobre os trabalhadores.”*

De acordo com o trecho acima podemos notar que os empregadores possuem um poder muito grande sobre os trabalhadores. E que após algumas pressões feitas sobre a educação das crianças, acabou-se dando instrução à elas, mas podemos dizer que em doses homeopáticas, somente com o que julgavam necessário que as crianças aprendessem, ou seja, elas estão sempre sujeitas aos patrões, tanto na educação quanto no trabalho.

Fica evidente que este tema possui uma multiplicidade de visões. Mas as considerações que vou fazer a seguir serão sobre a educação dessas crianças trabalhadoras.

Existe um trabalho que é desenvolvido no município de Belo Horizonte, que é baseado no diálogo entre psicólogos, educadores, psicanalistas, assistentes sociais e os próprios adolescentes e crianças trabalhadoras, permitindo uma visão bem ampla do tema.

A partir deste projeto o autor cita a ideia de interdisciplinaridade, que é necessária e fundamental ao estudo da criança e do adolescente trabalhador. Principalmente por ser um instrumento de compreensão das relações entre a adolescência e o trabalho. Abaixo está a citação do autor Fonseca,(2003 p.30):

“(...) a sociedade ainda não tem uma preocupação no que se trata da interação do jovem no sistema produtivo. Ela ainda privilegia as relações com o corpo, com a família,

com os pares, com sua própria imagem e com a escola.”

O autor Goulart (1998, p. 13), ressalta um ponto importante em relação ao trabalho e a interdisciplinaridade:

“O trabalho é uma atividade humana que envolve o homem todo ( suas dimensões físicas, psíquica e social) no seu cotidiano e exerce importante papel na própria construção da subjetividade humana”.

O ensino interdisciplinar já está sendo trabalhado, mas ainda é possível notar a ausência de trabalhos que abordem a questão do trabalho adolescente.

A nossa pesquisa deseja mostrar, entre outros, como a criança ou adolescente pode ser prejudicada na escola por conta do trabalho, e o que a escola pode fazer para amenizar este problema.

De acordo com Fonseca (2003 p. 35-36), a interdisciplinaridade necessária e fundamental ao estudo da criança e do adolescente trabalhador, pode e deve:

- *“ser completada pelos estudos realizados em diversos aspectos e por poder dialogar com todas as áreas, permutar conceitos e observações;*
- *Estar presente na elaboração e implementação de programas de profissionalização de adolescentes em instituições, de maneira que enriqueça a experiência*

*vivida por esses jovens em seus primeiros contatos com o mundo do trabalho.”*

Uma outra maneira de se conseguir alertar a sociedade o quão grave é este assunto, seria através da mídia, como citado no livro "*Crianças Invisíveis - O enfoque da imprensa sobre o Trabalho Infantil Doméstico e outras formas de exploração*" que foi uma das estratégias pensadas para cumprir com o objetivo de fazer com que os meios de comunicação ampliassem e qualificassem a cobertura jornalística de questões relativas ao trabalho infantil doméstico, informando sobre a necessidade de eliminá-lo e de modificar as práticas que o legitimam.

Tiago de Medeiros Neto (2.000, pg 02)

*“Quando pretendemos ajudar crianças pobres através de esmolas ou aquisição de produtos por elas vendidas, estamos na verdade, colaborando. Por trás da criança que vende produtos ou mendiga, sempre há um adulto”*

É trist e quando passamos pelas ruas e percebemos que existem crianças precisando de ajuda, muitas vezes, até por inocência, acabamos dando dinheiro para tentar sanar tanta amargura, mas como cita o artigo, “estamos colaborando” para que esses jovens continuem nesta vida, deixando os estudos e sonhos para trás.

Muitas vezes essas crianças que ficam feitos mendigos nas ruas, sustentam famílias, e na maioria dos casos por se acharem eficazes, importantes, continuam trabalhando debaixo de sol e chuva arriscando sua saúde. Os pais dessas crianças acabam tendo uma visão muito precária, no que diz respeito à infância, pois muitos acabam apoiando este trabalho precoce dizendo “que é melhor ela estar trabalhando ao invés de estar roubando”, lhes dando muita responsabilidade, tornando-o um verdadeiro adulto em miniatura. A pobreza e a miséria são duas grandes responsáveis pela exclusão social, tornando o trabalho infantil um problema que deve ser superado em todo mundo, porém é importante destacar que a herança cultural também contribui, pois muitos defendem a ideia de que o trabalho mesmo começando jovem dignifica o cidadão, teoria que era defendida desde a revolução industrial, a grande diferença é que hoje nos encontramos no século XXI, e encontramos estas mesmas concepções arcaicas.

Ao invés da população contribuir para tal situação, deveriam tentar fazer ações que contribuíssem para a construção de um cidadão íntegro e ciente de seus direitos e deveres.

O trabalho infantil já fez parte do roteiro de denúncias da imprensa brasileira, embora a atenção era voltada aos meninos de rua, o que continua sendo comum nos dias atuais, porém, com enfoque em

todas as atividades que essas crianças exercem. Hoje, com a pressão internacional, os trabalhadores-mirins deixam de ser uma questão apenas de humanitarismo e direitos humanos e entram na pauta dos assuntos econômicos. Segundo Horita (1999:p.21)

*o fato de trabalhar prejudica a permanência na escola. Aos 14 e 15 anos, quando aumenta a participação no mercado profissional, as taxas de escolarização diminuem . Vários fatores têm sido apontados para explicar o abandono da escola por parte do adolescente trabalhador: jornada prolongada; distâncias entre o trabalho, moradia e escola, horários incompatíveis, qualidade de ensino.*

Os Conselhos de Direito Tutelar em questão devem combater o trabalho das crianças através de medidas junto às famílias, tendo em vista a sua permanência na escola e ao acesso aos equipamentos sociais de cultura, lazer e recreação.

De acordo com Castanha (2002: p.29).

“Desenvolver campanhas publicitárias com abordagem para a sociedade em geral e para os segmentos específicos das famílias empregadoras, famílias de origem, crianças e adolescentes empregadas. Produzir material educativo para escolas e comunidades (folders, cartilhas, jogos, etc.) que possa

informar, explicar e conscientizar sobre o trabalho infantil doméstico em relação as causas, riscos e consequências . Produzir material educativo de caráter preventivo para crianças e adolescentes da rede escolar, dando ênfase ao fortalecimento das meninas com as informações de gênero, raça/etnia. Produzir material informativo para a adolescente trabalhadora doméstica sobre a legislação de proteção do trabalho adolescente.

Incentivar a participação das adolescentes, meninas e meninos, nas ações de combate ao trabalho infantil doméstico, tanto nas escolas como nas comunidades. Formar grupos de adolescentes trabalhadoras domésticas para assumirem como protagonistas as ações de mobilização, conscientização e prevenção para erradicação, do trabalho infantil.”

Este assunto obviamente deveria ser abordado principalmente nas escolas para alertar as crianças e jovens de hoje que a exploração está presente em nossa sociedade, conscientizando-as de que isso acontece em todos os lugares, que este assunto fosse debatido em sala de aula, principalmente nas escolas de periferias, onde estão concentradas em maior número, crianças que são protagonistas. Não devemos fechar os olhos, fingir que nada acontece em nossa volta, pra acabar com essa exploração é

necessário que não somente os órgãos públicos mas sim, que a sociedade de uma forma geral acordasse e desce um basta a esse abuso que tanto nos envergonha.

Segundo Gruspun (2000, pág.28). “Criança não trabalha, lugar de criança é na família e na escola”.

Na maioria das vezes, o indivíduo ignora a existência da ideologia tal como ela aparece em seu conteúdo manifesto porque não forma um núcleo coerente e palpável, havendo situações de entendimento e mal-entendidos, com contradições e ambiguidades, mas ratificam atitudes estereotipadas e distorcidas e se constituem em barreiras que impedem soluções novas.

A ideologia em conjunto com apelo emocional se complementa como instrumento de pressão social em favor a abolição do trabalho infantil.

Segundo o DIEESE ( Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos,1995 p.8)

Nos últimos tempos, os meios de comunicação tem dado destaque ao trabalho infantil. Com razão, as grandes manchetes se referem, de um modo geral, ao trabalho imediatamente reconhecido como intolerável, como o corte de cana-de-açúcar, o trabalho em carvoarias, na produção do sisal. Mostram, também,

crianças que moram nas ruas das grandes cidades e que fazem todo tipo de "bico" para sobreviver. A partir desse noticiário seria fácil concluir que o trabalho de crianças no Brasil está restrito a esses casos limites, o que traria distorções importantes a projetos para sua erradicação.

A grande maioria das crianças não tira férias do trabalho. Uma boa parte delas até aumenta sua jornada durante as férias escolares. Também, nesse caso, sem deixar de constatar mais essa forma de exploração, é bom lembrar que, antes de férias do trabalho, a criança tem direito por lei a somente estudar até os catorze anos.

Por último, poucas crianças tiveram algum tipo de doença ou acidente que possam ser atribuídos diretamente ao trabalho. Entretanto, um trabalho exercido por longos anos, desde muito cedo, durante muitas horas por dia, acaba prejudicando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças. Vale lembrar, nesse caso, o estudo indiano que acompanha e registra o desenvolvimento físico de crianças trabalhadoras e daquelas que apenas estudam, mostrando uma evidente desvantagem para a primeira."

Todos os indivíduos da sociedade que trabalham possuem por direito as férias, este modo se percebe que o trabalho exercido por crianças é muito penoso não só na parte em que se usa o corpo,

mas também em toda sua parte intelectual e psicológica.

Sempre lembrando que este trabalho pode não trazer danos agora, mas com o passar do tempo estes danos vão começar a aparecer no seu físico ou psicológico.

Uma escola que não provoca interesse no aluno e onde aprender é muito difícil, evidentemente, não está cumprindo sua função educadora e deve ser responsabilizada, pelo menos em parte, pelo fraco desempenho de seus alunos.

Mas não podemos responsabilizar apenas a escola, pois o processo educativo é uma junção do educando e do educador, mas nestes casos onde o educando trabalha muitas horas por dia e depois vai estudar, ou dorme poucas horas para acordar cedo e ir para a escola, mas depois trabalha o resto do dia, seu desempenho provavelmente vai ser menor do que o esperado pois está cansado, e neste estado dificilmente vai se interessar por algo.

Outras atividades fundamentais do ser humano na infância são os jogos, as brincadeiras, os esportes. São nesses momentos que a criança desenvolve de forma espontânea e livre, ou orientada, a imaginação, a criatividade, o relacionamento em grupo, a convivência com a diversidade, mas estas crianças trabalhadoras não possuem isso e se possuem são em poucos momentos.

Mas podemos perceber que eles não perdem a esperança e se permitem desejar e sonhar com o que querem para seu futuro, mas sendo um desejo que não é esperado pela sociedade como realidade para suas condições econômicas.

Sendo o estudo uma das formas mais prováveis para se alcançar um bom desempenho profissional quando adulto, estas crianças não o possuem, pois estão cansadas, não se interessam em estudar e porque estão pulando fases de seu desenvolvimento natural, pelo fato de estarem fazendo uma atividade de um adulto.

### **Referências bibliográficas**

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFANCIA. **Crianças Invisíveis - O enfoque da imprensa sobre o Trabalho Infantil Doméstico e outras formas de exploração**. São Paulo: Cortez, 2003.

ATHIAS, Gabriela. **Governo devolve recursos ao combate do trabalho infantil**. Folha de São Paulo. 12.2.2004, p. A4.

BASTOS, Rosa. **Os jovens malabaristas do sinal vermelho**. O Estado de S. Paulo, 6.3.2004, p. C4.

CIPOLA, Ari. **O Trabalho Infantil**. São Paulo, Publifolha. 2001.

FONSECA, João César de Freitas. **Adolescência e Trabalho**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

GRABOIS, Ana Paula. **Trabalho infantil cresce 50% na gestão Lula.**Folha on-line.19.11.2003.

GRUNSPUN, Haim. **O trabalho das crianças e dos adolescentes.**São Paulo:Ltr,2000.

LICIO, Elaine Cristina.**Programa de erradicação do trabalho infantil,** 2002.

MARGARIDO, Ana Paula. **Desemprego de país leva crianças às rua em Campinas.** Folha Campinas.25/04/2002, p. A2

MARREIRO,Flávia. **ONGs cobram mais verba para Peti.** Folha de São Paulo,12.2.2004, p. A4.

MEDEIROS NETO, Tiago de (2000). **A crueldade do trabalho infantil.** [http: www.pgt.mpt.gov.br](http://www.pgt.mpt.gov.br). Acesso em 28 de junho de 2004.

MORAES, Antônio Lima de. **Vendia balas no farol. Quase foi estuprada.** Jornal da Tarde, 13.4.2002, p. 9A.

MUG, Mauro. **Cruzamento ganha reforço após ataque de flanelinha.** O Estado de S. Paulo, 29.6.2000, p. C6.

NASCIMENTO, Gilberto (2001). **O trabalho Infantil está Reaparecendo.** [http: www.uol.com.br](http://www.uol.com.br). Acesso em: 15 de junho de 2004 .

PARAGUASSU, Lisandra. **O Brasil tem um terço de pessoas muito pobre.** Folha de São Paulo. 12.07.2001, p. A4.

PEIXOTO, Paulo. **Projeto não tira criança do trabalho.** Folha News. 02/06/2003 PERES, Andréia. **A caminho da escola.** 1ª ed. Instituto Souza Cruz. São Paulo.

SATYARTHI, Kailash (1998). **Marcha global contra o trabalho infantil.** www.cidadenet.org.br. Acesso em 15 de junho de 2004.

SCHWARTZMAN, Simon, **Organização Internacional do Trabalho(Brasil), Trabalho Infantil do Brasil,**2001.

SOFIA, Julianna. **Brasil ainda tem 54 milhões que vivem com 100 reais por mês.** Folha de São Paulo.19/10/2002, p. A3.

TOSCANO, Camilo.**Saiba como será a unificação dos programas de transferência de renda.**Folha on-line.23/09/2003.

## **REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO**

*Eliane de Sousa Silva*

### **Resumo**

O presente artigo trata sobre a importância da atualização do professor de língua Inglesa e a influência das crenças de aprendizagem sobre línguas em sua prática pedagógica nas escolas públicas.

**Palavras-Chave:** atualização profissional, crenças sobre aprendizagem, prática pedagógica, escola pública

### **Abstract**

This paper presents the importance of teachers' professional update and the influence of the learning believes about language as pedagogical techniques in public schools.

**Keywords:** professional update, teaching beliefs, pedagogical techniques and public school.

**Crenças de falantes, professores e estudantes de língua inglesa**

O diferencial dos professores de Inglês para as demais disciplinas, é que somos os profissionais que lidam com as expectativas mais imediatas dos alunos. Alunos que cada vez mais se comunicam e utilizam a língua inglesa por meio de *games online*, músicas, séries de TV, canais do *Youtube*, jogos de cartas e RPG, entre outras atividades que nós adultos desconhecemos (afinal, é difícil conseguir acompanhar a velocidade das novidades lançadas para o público infantil, adolescente e jovem). Quando eles falam: estou aprendendo inglês, eles logo querem utilizar a língua com a finalidade de se comunicar melhor e de maneira mais eficaz, dentro do contexto onde a língua é utilizada por eles. Durante as aulas, os professores de inglês são testados o tempo todo, por meio de perguntas sobre nomes de filmes, expressões, personagens, como se diz isto, o que significa aquilo, pra que eu preciso saber este conteúdo, etc. O profissional que trabalha com a língua inglesa deve estar constantemente atualizado com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Além de ser um professor conectado às redes sociais, conhecer aplicativos e jogos, filmes, séries, músicas, personagens, gírias, programas de TV e desenhos animados. Afinal, a língua inglesa está presente na vida dos alunos desta maneira, e é exatamente daí que vem a motivação em aprender a língua.

---

Devemos, portanto, aproveitar e SIM... assistir canais de TV e do *Youtube* que os adolescentes assistem, ouvir a rádio que eles ouvem e jogar o jogo que eles gostam. Um professor que conhece “o mundo” que eles transitam, é um professor que consegue preparar aulas significativas. O fundamental do bom professor de Inglês é atrelar o conhecimento de mundo e de língua que eles já possuem e agregar novos conhecimentos, estratégias e habilidades para que ele possa ser um usuário da língua com maior fluidez e proficiência, ensinando-o a refletir e comparar diferentes culturas e valores que são mostrados o tempo todo.

Como somos humanos, ao preparar nossas aulas e elencar as nossas prioridades e estratégias de sala de aula, utilizamos nossas experiências escolares e de aprendizagem indutivamente. Muitas vezes carregamos valores que nem sempre nos ajudaram a aprender e utilizamos estratégias que não nos traziam o sucesso acadêmico que almejávamos. O professor deve ser um profissional cuja prática deve ser constantemente refletida, redefinida e remodelada. Entretanto, antes de refletir sobre nossa prática, é interessante refletirmos sobre o que nos levou à escolha desta profissão e quais valores e crenças temos a respeito do ensino e aprendizagem de uma língua.

O capítulo sete do livro “*How languages are learned, 1993, Lightbrown and Spada*”, traz doze

ideias populares de como línguas são aprendidas. Selecionei algumas ideias e comentários (tradução livre) deste livro e citarei outras levando em consideração diversas frases que já ouvi durante minha experiência de vinte anos como professora de Inglês:

*a) Línguas são aprendidas por imitação*

- pessoas podem produzir frases sem nunca antes as terem ouvido;
- esta afirmação é feita com base no aprendizado de uma criança de sua língua materna; entretanto a criança imita selecionando o que julga importante e coerente, e não apenas imita por imitar;
- a imitação faz parte do processo de aprendizagem e não deve ser o processo inteiro.

*b) Os pais geralmente corrigem as crianças quando elas cometem erros gramaticais, portanto, professores também devem corrigir o erro sempre*

- os pais corrigem erros de sentido e de compreensão na fala das crianças e não de gramática;
- os erros devem ser refletidos e não apenas corrigidos, pois erros são parte do aprendizado;
- o erro depende do contexto e do objetivo da atividade em questão. Às vezes não é necessário corrigir tudo;

- a correção pela correção gera um feedback negativo.

- o importante é a criança ouvir o correto.

*c) Quanto mais cedo uma segunda língua é introduzida em programas escolares, melhor o sucesso na aprendizagem*

- aprender uma segunda língua leva tempo e esforço (apenas duas horas na semana não são tão suficientes)

- a criança deve ter oportunidades de desenvolver sua língua materna

- começar a estudar uma segunda língua mais cedo pode levar à aquisição (especialmente a pronúncia), mas aprender, independentemente da idade sempre é possível.

*d) Professores devem apresentar as regras gramaticais aos poucos e os alunos devem praticar um tópico antes de passar para outro*

- o aprendizado de uma língua é não-linear (e sim espiral), envolve integração entre regras e o sistema de gramática (interlíngua)

*e) Professores devem utilizar materiais que contenham apenas as estruturas que os alunos já aprenderam*

- alunos são capazes de aprender o sentido geral de muitas formas mesmo sem terem sido apresentados a elas;

- a utilização de material autêntico faz a aprendizagem ser mais significativa e enriquecedora;

f) *Falantes nativos são melhores que falantes não-nativos*

- muitas vezes o falante nativo não é um bom professor, pois não refletiu e não teve experiência em aprender a língua;
- o inglês vem sendo cada vez mais utilizado, aceito e falado por falantes não-nativos;

g) *O Inglês correto deve ser de origem britânica ou americana*

- existem diversos “tipos” de inglês e cada um tem suas particularidades. Conhecer a cultura de diferentes países que tem o inglês como sua língua nativa é enriquecedor.
- o inglês correto é aquele que não há falhas na comunicação (Global English)
- Após essas reflexões, é interessante também sabermos alguns fatos importantes sobre a língua inglesa:
- A cada duas horas uma palavra nova é adicionada à língua Inglesa e cerca de quatro mil palavras são adicionadas ao dicionário todos os anos;
- Língua se aprende por tempo de exposição. Uma pessoa que frequenta um curso de inglês

e tem apenas este tempo com a língua, vai demorar muito mais para aprender do que uma pessoa que faça diversas outras atividades com a língua (por exemplo, ouvir música, ler ou jogar online);

- A língua mais falada no mundo é o mandarim (devido ao número de pessoas que habitam o país do mandarim: a China). O inglês é a segunda língua mais falada no mundo.

As crenças que fazem parte do nosso histórico social não podem ser impedimentos para acessarmos e conhecermos novas metodologias e abordagens. Um bom professor sabe que temos que nos adaptar ao meio; ou seja, se a demanda pede mais conhecimento sobre a língua, temos de buscar mais conhecimento; se a demanda pede aulas mais significativas, temos de buscar inovações e novas técnicas de ensino. Não nos é mais permitido ensinar Inglês como há dez anos, pois a sociedade muda demais e é nosso papel como professor refletir sempre e fazer da nossa prática uma constante adaptação.

### **A Língua Estrangeira Moderna- Inglês (LEM- Inglês)**

O ensino de línguas faz parte da história do Brasil desde o período colonial, onde eram ministradas em Institutos de idiomas o grego e o latim. Já as línguas estrangeiras modernas (francês, inglês,

italiano e alemão) foram ofertadas no currículo escolar brasileiro, em escolas secundárias a partir de 1855. Em 1931, no período pós-guerra, houve uma valorização em se aprender idiomas- especialmente o Inglês- e a adoção do Método Direto (foco na aprendizagem do vocabulário, reprodução de frases-modelo e leitura em voz alta de textos artificiais escritos para estudo de gramática e léxico) no ensino de línguas foi adotado.

A publicação da Lei Federal nº 5.692 em 1971, trouxe à língua estrangeira moderna um viés elitista, já que seu caráter obrigatório foi trocado por se tornar uma disciplina complementar e optativa, vinculada às decisões dos Conselhos Estudantis de Educação e às condições de ensino. Em 1996 foi publicada outra lei federal nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases- LDB-, onde a língua estrangeira moderna- cabendo à comunidade escolar a escolha da língua- se torna obrigatória a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, sem a adoção de qualquer método de ensino unificado.

Dois anos mais tarde (em 1998), são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de envolver os diferentes estados e municípios no desenvolvimento de projetos pedagógicos com foco em habilidades e competências dos alunos. Os PCNs de Língua Inglesa trazem uma importância especial ao desenvolvimento da habilidade de leitura de textos

em língua inglesa, priorizando a abordagem instrumental e articulando seus conteúdos com os temas transversais.

O percurso dos diferentes métodos para ensino de línguas foi sendo aprimorado durante anos, cada qual com ênfases diferentes no tratamento da língua, nas técnicas e metodologias e nos papéis do professor e do aprendiz nas salas de aula. A tabela no anexo I nesta apostila, resume o histórico dos diferentes métodos já utilizados no ensino de línguas.

### **A LEM e as políticas públicas**

A sociedade brasileira atual se volta para o debate de se estabelecerem conteúdos comuns para o ensino de línguas na educação básica e para a melhor abordagem/orientação para se trabalhar com línguas. Os diversos documentos oficiais trazem o estudo da língua inglesa como parte fundamental para a construção de um cidadão plural, que é capaz de entender e compreender um mundo globalizado, conhecendo outras culturas e refletindo sobre seu papel em uma sociedade cada vez mais digital e conectada.

Após a publicação dos PCNs, as políticas públicas tentaram imprimir ao ensino da língua estrangeira moderna o mesmo status e relevância das demais disciplinas integrantes das grades curriculares. Entretanto, apenas em 2011 a disciplina foi contemplada com a inclusão de livros didáticos

consumíveis aos alunos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PCN de língua estrangeira moderna<sup>1</sup> é o documento norteador para os professores de Inglês de todo Brasil. Há também diversos documentos oficiais com orientações e diretrizes curriculares e reflexões sobre o ensino de língua estrangeira moderna que todo profissional que leciona língua inglesa deve se apropriar; e cada estado e cada prefeitura do Brasil possui versões que estão disponíveis online e trazem uma contribuição enorme para o desenvolvimento de um bom profissional de educação. O governo do estado do Paraná, por exemplo, possui uma página da internet<sup>1</sup> dedicada ao estudo de língua estrangeira moderna (diversas línguas). Nesta página, professores e alunos tem acesso a um conteúdo diversificado, com dicas para o estudo da língua, cursos, sugestões de leitura, acesso a documentos oficiais, enquetes, links, etc.

Há também outras políticas públicas voltadas para a promoção do ensino de língua estrangeira. Destacando apenas algumas:

- Programa Federal Idioma sem Fronteiras (IsF): o programa tem como principal objetivo incentivar o aprendizado de línguas (francês, espanhol, inglês, italiano, alemão e japonês), para a comunidade acadêmica, por meio da oferta de cursos presenciais e a distância; e aplicação de testes de proficiência. Este

programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

- Centro de Estudo de Línguas em São Paulo: oferece aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas em mais de 200 unidades escolares, que disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e japonês, conforme a demanda de cada região.

- Curso de Inglês e espanhol online em São Paulo: destinado aos alunos matriculados no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Rede Estadual de Ensino.

- a inclusão do ensino de língua inglesa nas séries iniciais da rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo a partir de 2012 por meio de Portaria nº 5.361 de 05/11/2011;

- a inclusão do ensino de língua inglesa nas séries iniciais da rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, por meio de um projeto-piloto intitulado “Early Bird”, por meio da Resolução SE 75, de 30-12-2014.

Já para professores de língua inglesa, que ministram aulas na disciplina, o Governo do Estado

de São Paulo e a Prefeitura de São Paulo disponibilizam cursos de educação continuada:

- curso regular de língua inglesa (em parceria com o instituto Cultura Inglesa): as aulas ocorrem em dias, horários e unidades específicas e são destinados a professores que desejam melhorar sua proficiência e conhecimento no idioma;
- curso de aperfeiçoamento online “*Teacher’s links*” (em parceria com o instituto Cultura Inglesa): curso sobre metodologias e estratégias de ensino. Para acessar este curso o professor tem de provar que tem proficiência na língua, já que os módulos do curso são em língua inglesa;
- curso de especialização *latu sensu* ministrado pela PUC São Paulo: Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de inglês na Escola Pública.
- cursos sobre metodologias de ensino que acontecem uma vez por semestre ou uma vez por ano.

Entretanto, os cursos de graduação para licenciatura em língua inglesa, não garantem o estudo da língua de forma eficaz para o profissional que deseja aprender ou ser proficiente na língua inglesa. São necessários diversos anos de estudo e dedicação ao idioma- qualquer seja ele- para que o professor se torne proficiente e possa atuar com

maior propriedade na área. Seriam necessárias parcerias com institutos de idiomas, cursos sobre cultura, carga horária sobre a língua escolhida maior e testes de proficiência para garantir ao professor de língua inglesa o conhecimento necessário para atuar nas salas de aula. Os alunos também, cercam o professor de inglês com questionamentos a respeito de seu conhecimento sobre a língua e cultura.

"parece razoável esperar que os professores devam saber a sua matéria [i.e. a língua]. Esse conhecimento fornece as bases de sua autoridade e dá a garantia da ideia de que eles estão praticando uma profissão. Sem esse conhecimento especializado, eles não têm autoridade, nem profissão... O mínimo que poderíamos esperar dos professores, então, é que eles saibam a sua matéria" (Widdowson, 2002, p. 67).

As crenças que tanto professores quanto alunos carregam em sua bagagem cultural sobre a aprendizagem de uma segunda língua muitas vezes são barreiras a serem compreendidas e depois desmistificadas com uma boa formação do professor de inglês.

### **Aprender Inglês no contexto escolar**

"(...) o Inglês passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas

se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente (MOITA LOPES, 2008, P. 333)~

Co

m essa citação de Moita Lopes, linguista brasileiro aplicado que defende a visão do Inglês não apenas como uma língua internacional, iniciamos algumas reflexões sobre a língua inglesa como ferramenta de inserção e compreensão de um mundo globalizado.

Tod

os que trabalham na área da educação já devem ter ouvido a indagação “Por que aprender Inglês se o aluno não sabe nem o Português?”. Aprender uma língua estrangeira amplia as possibilidades de expressão e de comunicação do aluno; proporciona melhor compreensão, e o uso mais adequado da língua materna por meio de comparações, favorece a capacidade de tolerância e respeito com relação a outras culturas e a outras formas de atuar no mundo, e dá subsídios para que o estudante responda às demandas de uma sociedade plurilíngue e transcultural.

Pro

cessos de globalização e de democratização, fizeram

uma mudança na sociedade, que antes tipográfica, se tornou digital e possibilitou um aumento expressivo da conectividade entre os povos (RIZVI; LINGARD, 2010). Sendo assim, o ensino de língua estrangeira contribui para a construção da competência discursiva do aluno, quando o professor faz a opção por apresentar a língua por uma perspectiva pluricêntrica e transcultural, que considere a diversidade linguística dos diferentes povos falantes do idioma, viabilizando a comunicação e a interação entre língua e cultura; refletindo, somando e utilizando conhecimentos para agir em sua comunidade discursiva.

O ensino de Inglês como língua estrangeira deve abranger os aspectos linguístico-discursivos concomitantemente às questões culturais e à formação ética e responsável dos educandos. Tarefa essa complexa e difícil, que demanda do professor de Inglês uma bagagem de conhecimento da língua e sobre a língua e um processo de planejamento e replanejamento constante, trazendo à tona suas próprias experiências de aprendizagem.

A diversidade de materiais didáticos impressos, materiais autorais e adaptados e materiais disponíveis na Internet, trazem ao estudante da língua – aqui nos referimos tanto aos professor quanto ao aluno- um leque gigantesco de

possibilidades e de espaços de aprendizagem. A maioria dos alunos possui acesso à alguma tecnologia da informação (TIC) e por diversas vezes, traz para a sala de aula contribuições valiosas de suas experiências com a língua inglesa. Essas trocas de experiências também fazem parte do papel do professor em conhecer diferentes TICs e se apropriar dos novos produtores de conhecimento. Estar *conectado* com as novas TICs, aplicativos, sites, jogos online, jogos de cartas e de tabuleiros é essencial para que o professor de inglês possa planejar aulas mais significativas e inseridas nos contextos sociais dos alunos, trazendo para a sala de aula a realidade dos alunos e fazendo com que eles participem ativamente dos processos de aprendizagem e troca de conhecimentos, fazendo-os protagonistas de suas ações.

### **Concepção de linguagem e de língua**

A concepção de linguagem e de língua que consta nos PCNs de língua estrangeira moderna é a visão sociointeracionista. Nesta visão, a aprendizagem da língua tem um significado social, onde seus interlocutores constroem conhecimento e negociam sentido com base em suas relações sociais, momento histórico e bagagem cultural que possuem, tornando-se protagonistas e sujeitos de sua própria ação. A língua não é entendida apenas como um conjunto de regras e de códigos, mas como um organismo vivo,

não linear, em constante mudança com fins comunicativos, onde o conhecimento prévio do aluno deve ser utilizado para construir novos conceitos e para que seu engajamento discursivo seja real.

O papel do professor nessa concepção é de mediador e orientador, atuando com autonomia e responsabilidade na seleção de conteúdos relevantes e de estratégias de ensino que tenham significância para as atividades sociais que os alunos estão inseridos.

É importante não esquecer que, em especial na língua inglesa, há ainda diversas crenças e valores acerca do “inglês correto ou padrão”. Sobre isto, a citação a seguir ilustra o que por muito tempo foi desconsiderado no contexto escolar: o Inglês como língua franca.

“ a voz em Inglês que o professor tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas sim aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e linguística de um país sobre os outros” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.7)”

O conceito de Inglês como língua franca (segundo

documento Direitos de aprendizagem- São Paulo-SME- 2016) é entendido, em linhas gerais, como a língua comum usada em situações de interação entre falantes advindos de diferentes comunidades discursivas e portadoras de repertórios linguístico-culturais variados. Sua função comunicativa e seu uso global superam as questões de padrões culturais britânicos e norte-americanos. Falantes nativos são entendidos nesta concepção apenas como pessoas que falam a língua e fazem parte de sua cultura; e não mais como detentores de um único padrão “correto” de pronúncia e de escolhas lexicais apropriadas.

Por muitos anos, o conhecimento da língua inglesa foi associado a questões culturais elitistas com aspectos culturais hegemônicos, ou seja, o conhecimento da língua era restrito a pessoas que tinham ou poderiam ter experiências culturais fora do país ou com falantes nativos da língua. Teóricos como Hall (2004), Assis-Peterson e Cox (2013), trazem reflexões a respeito da língua inglesa falada por não-nativos, cujas características fogem ao padrão heterogêneo, uniforme e estável. A língua torna-se então um organismo vivo, em mutação, onde a apropriação da cultura pode acontecer com todos aqueles que participam dela; afinal, o mundo agora é entendido como global, contemporâneo, complexo e multifacetado.

Algumas ocorrências de modificação da língua por usuários da língua inglesa como língua franca são apontados por Seidlhofer (2004, p.220):

- 1) *Dropping the third person present tense – s;*
- 2) *Confusing the relative pronouns who and which;*
- 3) *Omitting definite and indefinite articles where they are obligatory in ENL [English as a native language], and inserting them where they do not occur in ENL;*
- 4) *Failing to use correct forms in tag questions (e.g., isn't it? or no? instead of shouldn't they?);*
- 5) *Inserting redundant prepositions (as in We have to study about...);*
- 6) *Overusing certain verbs of high semantic generality, such as do, have, make, out, take*
- 7) *Replacing infinitive-constructions with that-clauses (as in I want that we discuss my dissertation);*
- 8) *Overdoing explicitness (e.g. black color rather than just black);*

Tradução livre da citação acima:

- 1) *Eliminação da terminação “s” da terceira pessoa do singular;* 2) *Confundir os pronomes relativos who e which;* 3) *Omitir artigos definidos e indefinidos onde eles são obrigatórios*

*em ENL, e inseri-los onde eles não ocorrem em ENL; 4) Deixar de usar formas corretas de tag questions (e.g., "isn't it?" ou "no?", ao invés de "shouldn't they?"); 5) Inserir preposições redundantes (como em "Nós temos que estudar sobre..."); 6) Exagerar no uso de certos verbos de alta generalidade semântica, (como do, have, make, out, take); 7) Substituir construções do infinitivo com orações iniciadas pelo pronome relativo that (que), (como em "Eu quero que nós discutamos minha dissertação"); 8) Esclarecimento/detalhadamento exagerado (e.g. cor preta ao invés de preto);*

Com as novas ressignificações da língua, alguns termos didático-metodológico precisaram ser revisitados:

No lugar de precisão	inteligibilidade
No lugar de erro	variedade
No lugar de padronização	singularidade
No lugar de imitação	acomodação
No lugar de deficiência	Diferença
No lugar de domínio	Repertório

Cultura hegemônica	Descolonizar o currículo
Funções comunicativas e estruturais	Letramento crítico
EFL- English as a Foreign Language- Inglês como língua estrangeira	EIL- English as International Language
ESL- English as a Second Language- Inglês como segunda língua	EAL- English as an additional language
	EGL- English as a Global Language

### Considerações finais

Os cursos de formação de docentes de Língua Inglesa infelizmente não apresentam aos estudantes os conhecimentos necessários para uma prática educativa nos contextos de escolas regulares. A ideia de que para ser professor de Inglês “basta” saber a língua ainda persiste em grande parte das pessoas que, por diferentes razões lecionam a língua inglesa dentro de uma abordagem que foge às necessidades e contextos de aprendizagem de escolas públicas.

As crenças que alunos e estudantes da língua têm, perpassam seus contextos de aprendizagem e geralmente não se adequam às demandas atuais de conhecimento de língua e cultura.

Na  
s escolas públicas de São Paulo, poucos professores atualizam seus conhecimentos pedagógicos de abordagens de ensino/aprendizagem e se prendem ao que “deu certo” quando eles próprios aprenderam Inglês, em cursos de escolas de idiomas; fugindo completamente do contexto de escola regular. Quando houve a inserção de aulas de Inglês para os alunos do primeiro ao quinto ano, diversos profissionais tiveram que trabalhar com crianças (que possuem objetivos e necessidades específicas de aprendizagem e abordagens) sem sequer ter havido cursos de atualização ou esclarecimentos sobre currículo ou objetivos de aprendizagem. Diante disso, tínhamos cada escola fazendo o possível para resgatar conhecimentos e estratégias com colegas e profissionais especializados na área de ensino de línguas para crianças.

Um  
professor que consegue manter-se atualizado sobre as novas pesquisas- principalmente na área de neurociência aplicada à educação- consegue alcançar objetivos de aprendizagem com o planejamento de aulas mais significativas e que fazem os estudantes percorrerem diversos caminhos para aprender. As estratégias que o professor utiliza é que vão delinear o trajeto de aprendizagem do aluno.

Por isso, é importante que as instituições que trabalham com formação de docentes incluam em seus currículos, os estudos das peculiaridades dos diferentes contextos de atuação do professor. Além disso, o professor precisa ter conhecimentos sobre as inúmeras contribuições que a neurolinguística traz para o ensino de línguas. Quanto mais o professor se atualiza, mais diversificada é sua aula e mais aprendizagem acontece em suas aulas.

### **Referências bibliográficas e sites consultados**

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Caleidoscópio*, v.5, n.1, p.5-14, jan/abr.2007.

BOHN, Hilário. et al. Tópicos de linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

HARPAZ, Yehouda. Myths and misconceptions in Cognitive Science. *Human Cognition in the Human Brain*. <<http://human-brain.org/myths.html>>. Online. Nov 1, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in language teaching*. New York: OUPress, 1986

LIGHTBOWN, P., & SPADA, N. (1999). How languages are learned (2nd edition). Oxford:

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4. Oxford University Press, 2005. p. 339-341.

SPADA – Brown, H.D. (1994). Principles of language learning and teaching (3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. *ReVEL*, vol. 2, n. 2, 2004 [www.revel.inf.br] 6

#### Endereços eletrônicos:

Descrição	Endereço eletrônico	Data de acesso
Programa Idioma Sem Fronteiras	<a href="http://isf.mec.gov.br/">http://isf.mec.gov.br/</a>	09/03/2017
Cursos de Inglês online para professores da rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo	<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/NovaExibicao/CursosDetalhe.aspx?cua_id=krQOzAdrVBQ%3d&amp;retorno=UeosquAiiL%2fZjnCrTzA4Rg%3d%3d">http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/NovaExibicao/CursosDetalhe.aspx?cua_id=krQOzAdrVBQ%3d&amp;retorno=UeosquAiiL%2fZjnCrTzA4Rg%3d%3d</a>	09/03/2017
Orientações Curriculares de Língua Estrangeira da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	<a href="http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104951/OCs_Ingles_versaofinal_jan_2.0.1.2..pdf">http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104951/OCs_Ingles_versaofinal_jan_2.0.1.2..pdf</a>	10/03/2017
PCN de LEM- Inglês	<a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf</a>	11/03/2017

## **IMPASSES E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

*Eloiza Schlemmer Rodrigues*

### **Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios que os gestores enfrentam para exercer uma gestão democrática nas escolas, ou seja, buscar compreender os impasses que dificultam a efetivação da participação da comunidade nas tomadas das decisões escolares. Embora a gestão democrática seja uma realidade na sociedade contemporânea, ainda ocorrem alguns impasses e desafios para sua efetivação, então é necessário detectar os fatores impeditivos e/ou de resistência, para assim propor ações que viabilizem uma maior participação da comunidade, professores, alunos e funcionários levando em conta o desconhecimento e/ou desinteresse de exercer a cidadania.

### **Palavras-chave**

Gestão democrática. Impasses. Cidadania. Comunidade.

### **INTRODUÇÃO**

Com a retomada da redemocratização política, em meados da década de 80, os educadores pressionavam e exigiam uma democratização escolar nas escolas em vários aspectos, como: garantir o acesso e a permanência dos educandos, gratuidade e qualidade do ensino, valorização dos docentes e uma maior participação dos familiares no processo pedagógico. Então, foi a partir da Constituição de 1987 que se instaurou o termo “gestão democrática” e os princípios inerentes a todo o processo de ensino, “Lembrando-se que o termo gestão vem de *gestio*, que por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, reproduzir), fica mais claro que a gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que traz em si, porque nele está contido”. (OLIVEIRA, 1997, p. 201)

Consolidado o processo democrático nos defrontamos com outra questão: quais os métodos utilizar para que os envolvidos participem efetivamente das tomadas de decisões e não somente das execuções? De acordo com Vieira (2002, p.49, apud FEITOSA; FERREIRA p.58) “Uma sociedade não é democrática pela simples afirmação de valores, mas também e sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja, pelos processos que os instauram e reafirmam”.

Portanto, a democratização da gestão escolar só se efetiva quando os envolvidos participam

ativamente, e, por conseguinte reconheçam e façam valer o exercício de cidadania.

Assim, realizou-se levantamento bibliográfico para refletir a respeito das abordagens democráticas participativas dentro da educação, bem como os métodos adotados pelos gestores para driblar esses impasses, seguido da análise crítica social que envolve a participação da comunidade na gestão escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Lima (2018), apesar de a gestão democrática escolar ter se consagrado legalmente é ainda uma realização difícil de concretizar na prática, ainda mais em locais advindos de regimes políticos ditatoriais, como no Brasil e em Portugal. Então, é comum que nas escolas desses países ocorra uma resistência a democratização política, e, por consequência, uma concretização efetiva nas práticas sociais e educativas.

Além disso, destaca que, desde os tempos dos filósofos clássicos como Rousseau, a gestão democrática não é apenas um problema organizacional da gestão escolar, mas um processo de democratização da educação, expansão e realização da cidadania ativa, ou seja,

“mais do que tudo isso, são práticas educativas e de aprendizagem da democracia através do exercício da participação nos processos de tomada

das decisões e um direito de professores, alunos, famílias e entorno comunitário” (LIMA, 2018, p. 24).

E também, cabe acrescentar que, segundo Fuchs e Schütz (2018, p. 24), como o processo de redemocratização é recente no Brasil, década de 80, os processos educacionais tinham como base as organizações empresariais e a divisão de trabalho (taylorismo/fordismo), onde discutir, planejar, pensar e agir, eram dimensões separadas e isoladas do processo integral. Logo, o trabalho nas escolas era de cunho técnico, racional e reprodutivista, dividindo as atividades entre aqueles que as planejam e aqueles que as executam.

E, a consolidação da democratização e descentralização da gestão escolar, que até então era hierarquizada, vertical e administrativa, efetivou-se através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/Lei nº 9394/96), pois a LDB, em seu artigo 14, estabeleceu e definiu os princípios que regem a gestão da escola pública:

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Entretanto, no seu artigo 15, a lei assegura autonomia administrativa, financeira e pedagógica às unidades públicas de educação básica.

Logo, os resultados educacionais passaram a ser responsabilidade de todos: gestor, professor, comunidade (pais e alunos) e funcionários, formando uma comunidade escolar unida para participar ativamente nos processos escolares, desmitificando as práticas autoritárias e meramente fiscalizadoras da execução, pois o desenvolvimento do aluno abrange aspectos cognitivos que ultrapassam os muros da escola, sendo assim, é dever de todos zelar pela qualidade da educação e exercer seu papel na sociedade como cidadão.

Portanto, conforme Ferreira e Aguiar (2001 p.309), a gestão democrática da educação, vista como uma construção coletiva do ensino, consiste na “garantia de qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto político-pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano”. Ressaltam ainda que as fragilidades institucionais e humanas advêm de uma má administração da educação, pois conforme a gestão escolar conduz suas práticas de acesso sociais revelará se seu caráter será excludente ou inclusivo.

Entretanto, a participação efetiva da comunidade nem sempre é eficaz, pois segundo

Libâneo (2004) ocorre uma descrença na representatividade política convencional com o intuito de solucionar problemas do setor público, e o crescente individualismo que assola o país desvaloriza as ações sociais, todos esses fatos exigem novas formas de fazer política no sentido de formação da cidadania, já que é necessário educar para a participação social, reconhecimento das diversidades e direitos humanos.

Para Luck (2006) um dos grandes desafios do gestor é conhecer a realidade local da comunidade e do grupo escolar a respeito dos seus valores, crenças e mitos, para promover uma aproximação e maior participação dos envolvidos, visto que a coletividade ocorre através da integração social.

## METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico, primeiramente recorri a alguns dos autores e teorias que são referência em documentos oficiais da educação, tal como: Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, além das vivências adquiridas no cotidiano escolar, com isso, comecei realizando as seguintes leituras: “Organização e gestão escolar: teoria e prática” de José Carlos Libâneo, “Gestão educacional: uma questão paradigmática” de Heloísa Luck, “Gestão da escola: desafios a enfrentar” de Sofia Lerche Vieira, e, também de artigos e periódicos

relevantes para embasar os questionamentos quanto aos desafios de implantar uma gestão democrática nas escolas públicas.

A coleta de dados adotada foi do tipo qualitativo com objetivo exploratório motivado pelo atual modelo de gestão democrático-participativo centrado na escola.

## RESULTADOS

Primeiramente, devemos nos atentar que os processos que envolvem uma educação de qualidade são indissociáveis, pois podemos observar tentativas frustradas de investimento, por parte dos governantes, em ações isoladas, uma vez que as novas perspectivas educacionais exigem ações articuladas e conjuntas, e, além disso, de acordo com Luck (2006, p. 38), “demandam uma orientação global, abrangente e interativa, com visão de longo prazo”, já que

Algumas mudanças fundamentais implícitas na gestão envolvem, por exemplo, o entendimento de que problemas globais demandam ação conjunta; que ação conjunta, vale dizer, participativa, se associa a autonomia competente; que a concepção de gestão supera a de administração, e não a substitui.

Segundo Ferreira e Aguiar (2001 p.252), as políticas educacionais se materializam dentro da escola através da gestão democrática, sendo o Brasil

adepto de princípios neoliberais, o qual favorece o individualismo e a capacidade de autossuficiência perante aos demais, a escola perde seus valores de promover a inclusão social e exercer a cidadania.

Este é, talvez, o grande empecilho a ser enfrentado, tal o estado de isolamento e o desgaste das relações de trabalho existentes hoje em nossas escolas que, por sua vez, espelham os traços de uma sociedade egoísta, anti-solidária e promotora do *apartheid* social.

Todavia, não podemos encarar como um fato consumado, porque é através da escola que ocorre o resgate de valores e transformações sociais. Nesse sentido, é com a implantação da gestão democrática que podemos intervir na construção do ser humano.

Para que isso ocorra, de acordo com Ferreira e Aguiar (2001 p. 253), são necessários alguns indicadores:

a autonomia escolar, considerada como a capacidade de as escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura da sua realidade, sistematizadas no projeto político-pedagógico coletivo. [...]

a descentralização do poder, [...], que divide atribuições e responsabilidades, rompendo com a hierarquização,

a representatividade social dos Conselhos e Colegiados, abolindo o papel de simplesmente legitimar as ações do poder público. [...]

o controle social da gestão educacional, decorrente dos mecanismos de representatividade social; [...]

a escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição; mesmo com a convicção de que, isoladamente, as eleições para diretor não têm força suficiente para assegurar a democratização da gestão, sem elas não podemos falar em um processo verdadeiramente democrático de gestão. [...]

a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, considerando não apenas a formalidade do Conselho Escolar que deve representar os pais, os alunos e os trabalhadores em educação, mas fundamentalmente criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto político-pedagógico da escola, desde a sua concepção e elaboração até a sua implementação no dia-a-dia da escola.

Dos indicadores citados acima, podemos salientar que legislativamente estes já fazem parte da realidade escolar, pois o ambiente escolar é dotado de autonomia, mesmo que deva seguir um currículo

pré-determinado, as responsabilidades são divididas e a representatividade da comunidade escolar acontece através dos colegiados.

Além disso, temos a APM (Associação de Pais e Mestres) e o Grêmio Estudantil como outras ferramentas que auxiliam na administração escolar democrática e colaboraram com o aprimoramento da educação.

Sendo assim, é necessário estreitar os laços entre a dicotomia escola e família, pois compreende corresponsabilidade na parceria construtivista do ensino-aprendizagem. E, conforme Feitosa e Ferreira (2016, p.65)

Desenvolver uma cultura escolar de caráter democrático, portanto, participativo, tem como desafio constante a execução de um trabalho de sensibilização, paciência, articulação e afinamento das relações interpessoais. Destaca-se a postura do gestor escolar, que tem a responsabilidade de liderar, articular e coordenar as partes e não mais executar o trabalho sozinho e com ações isoladas.

As práticas dialogadas e construídas em conjunto aproximam toda a comunidade escolar, em algumas escolas públicas os gestores têm estimulado a presença dos pais na escola através das parcerias com as unidades básicas de saúde, palestras

formativas para os pais, envolvimento dos educandos em projetos escolares, trazer os pais para a responsabilização e conhecimento dos resultados escolares de forma colaborativa sem consistir em algo simplório como uma “ajuda”, além das formações já realizadas com os professores.

Além disso, para efetivar uma ação de cooperação entre as partes, Luck (2005, apud FEITOSA; FERREIRA p.66) lista algumas ações que o gestor democrático pode utilizar para consolidar a participação da família na gestão escolar com eficácia:

1. Promover um clima de confiança;
2. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
3. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
4. Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas;
5. Desenvolver a prática de assumir responsabilidade em conjunto.

A princípio parece ser um caminho desafiador, mas é apenas o começo da luta por uma democratização da sociedade, visto que o modelo social atual está saturado devido às altas taxas de desemprego e desigualdades sociais, fator que contribui para o afastamento dos pais dentro do ambiente escolar. E cabe ao gestor a responsabilidade de articular com os envolvidos e não mais agir por meio de ações isoladas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos tempos tivemos grandes avanços no processo de democratização e descentralização da gestão escolar, que até então era centralizadora e autoritária, e com a promoção de ações cooperativas e de confiança estamos desenvolvendo uma escola com consciência política.

A democracia é o exercício da cidadania com base em participações ativas e compreensivas respeitando as posições distintas. E, é justamente por isso que é difícil democratizar a escola, visto que é um lugar historicamente formado por relações hierárquicas e autoritárias, ainda é longo o caminho para desconstruir esse olhar de distanciamento entre as relações, mas é preciso que se desmitifique a escola como único e exclusivo patrimônio do Estado, pois é preciso reforçar que a identidade de cada comunidade é o espelho do ambiente escolar, logo nenhuma é igual.

Sendo assim, as modificações organizacionais da educação brasileira não devem apenas se restringir as mudanças curriculares, metodológicas ou modernização de equipamentos, mas buscar um novo estilo de relacionamento com a sociedade em geral mais horizontalizado.

E, muitas escolas têm atingido esse propósito, através de estratégias inclusas no projeto político pedagógico, buscando parcerias com os profissionais

de saúde, reuniões formativas com os pais, alunos, professores e funcionários da escola, ouvindo as partes e respeitando a realidade local. Pois, são práticas assim, humanitárias e cidadãs, que farão com que a comunidade torne-se mais efetiva na participação da tomada de decisões.

Nesse sentido, o gestor deve envolver todos os participantes para atitudes de responsabilidade e comprometimento, cativando e promovendo a consciência política para construir uma escola democrática.

A pesquisa realizada foi do tipo bibliográfica com objetivo exploratória, talvez para um esclarecimento mais aprofundado, deixo como sugestão para estudos futuros uma pesquisa do tipo estudo de caso em uma escola pública, preferencialmente periférica, para acompanhar os procedimentos adotados pelos gestores para superar os desafios da gestão democrática em locais distantes e com uma clientela menos escolarizada.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Márcia Galdino. *Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública*. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20452>>.  
Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FEITOSA, E.; FERREIRA, G. A abordagem participativa na gestão escolar: um olhar para a democratização. *Revista Internacional de Debates da Administração & Pública – RIDAP*, São Paulo, v.1, n.1, p.57 – 70, 1 out. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1261> >. Acesso em: 30 mar. 2018.

FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUCHS, Cláudia; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. *Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática*. Revista Administração Educacional – DAEPE- CE – UFPE, Recife, v.9, n.1, p.23 – 41, jan./jun. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/237508/29663>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. *Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?* Educar em Revista, Curitiba, vol.34, n.68, p.15 – 28, mar./abr. 2018. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf> >. Acesso em: 30 mar. 2018.

LUCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, S.L. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, S.L. *Escola – função social, gestão e política educacional*. São Paulo: Cortez, 2008.

# OS ASPECTOS LÚDICOS E PEDAGÓGICOS NA RELAÇÃO BRINCAR E APRENDER EM SALA DE AULA

*Emidio Rodrigues da Silva*

## Brincar

*"Divertir-se, recriar-se, entreter-se, distrair-se, folgar em qualquer circunstância estar sempre bem humorado, agitar-se alegremente, dizer ou fazer algo por brincadeira para divertir-se..." Aurélio Buarque de Holanda*

## HISTÓRICO

A importância do brinquedo já é observada em Platão e Aristóteles, na educação greco-romana, onde o estudo era visto como um jogo, associado ao prazer. Na Grécia antiga, já se falava em brinquedos, porém estes eram instrumentos em miniatura. A valorização do brinquedo prossegue no renascimento e explode no século XVIII com a descoberta da infância.

Foi a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Pestalozzi (1746) e, principalmente de Rousseau (1712), que a infância passa a ser reconhecida como

categoria social e começam a ser criados métodos próprios para a sua educação.

Rousseau combateu as ideias de que a criança era um adulto em miniatura. Ela possuía características próprias de brincar, que Rousseau chamou de "natureza infantil" distinguia a criança do adulto.

Foram as concepções de Rousseau acerca da importância de educar as crianças conforme sua natureza que trouxeram abertura para que, posteriormente, outros educadores, filósofos e médicos como Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1909) e Decroly (1871-1932), elaborassem propostas pedagógicas onde o brincando tem lugar de destaque no currículo pré-escolar.

Esses estudiosos da educação pré-escolar romperam com a educação verbal e propuseram uma educação sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos.

*"Estratégias de ensino através das quais pretende-se que as crianças aprendam noções de forma, tamanho, cor, assim como a dominar movimentos corporais e as funções de aprendizagem. Na mesma perspectiva, sua concepção fonética da língua, atendida como código linguístico de comunicação e não como um sistema de representação, sugere exercícios mecânicos*

*baseados no treino visual, auditivo e de memória" (FRANÇA, 1990, p.37 ).*

Os pensamentos froebelianos, montessorianos e decrolyanos influenciaram a pedagogia pré-escolar brasileira fazendo a prática do uso de brinquedos na educação infantil. Porém, com a priorização dos programas de educação compensatória, após os anos 70, eles se transformaram em meros instrumentos didáticos.

*"A maioria das escolas tem se apropriado da atividade lúdica da criança, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeógrafos e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para o jogo, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar ( para o professor ), a transmissão de determinada visão do mundo, definida ' a priori ' pela escola" (FRANÇA, 1990, p.38).*

O professor passa a controlar a brincadeira infantil através dos brinquedos e jogos "educativos " que prometem cumprir uma missão que convém aos professores e adultos em geral.

*"Através do brinquedo educativo, a pedagogia aparece justaposta ao lúdico:. O brinquedo passa a ser visto também como algo de sério, conseqüente. Não é mais ' apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo, mas é um objeto capaz de educá-las e torná-las felizes ao mesmo tempo. Com o brinquedo educativo, acaba-se a brincadeira, uma vez que fica a inutilidade, que muitos enxergam nas atividades lúdicas infantis" (OLIVEIRA, 1989, p. 44).*

Esses jogos pressupõem que a criança possui uma consciência latente, mas adormecida, e que não tem condições de compreender-se sozinha. O brinquedo educativo a levaria a adquirir essa consciência.

Como diz Oliveira (1989) *"prevalece um modelo de educação autoritária, que anula a criança e supervaloriza o objeto. Em qualquer situação, a verdade, a luz e o saber vêm sempre de fora "* (OLIVEIRA, 1989, p. 48 ).

No entanto, a criança nem sempre se conforma com o significado óbvio dos brinquedos que nós criamos e procuram transformá-lo através da sua imaginação.

*"O brinquedo mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da*

*criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos ( bola, arco, roda de penas, papagaio ) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força da imaginação da criança transformam-se em brinquedos " (BENJAMIN, 1984, p. 72).*

## O DIREITO DE BRINCAR

O Brincar é uma atividade universal e pode ser visto como parte fundamental do desenvolvimento da criança, isto sem desconsiderar os demais aspectos que envolvem esse processo, como a família, a escola, ou melhor, a sociedade como um todo.

*"A Brincadeira surge na mais tenra idade, através dela a criança interage com o meio é assim que ela se apropria das conquistas anteriores da espécie humana, pois a experiência individual se alimenta, se expande e se aprofunda na relação com o próximo numa atividade prática comum, por intermédio da linguagem" (VYGOTSKY, 1988, p.130).*

Ele é transmitido de forma bastante expressiva de uma geração a outra, e é incorporada pelas

crianças de uma forma bastante espontânea, variando as regras de uma cultura a outra, onde se muda a forma, mas não o conteúdo da brincadeira, o conteúdo refere-se aos objetivos básicos da brincadeira, a forma e a sua organização, no que diz respeito aos objetos ou brinquedos, espaço temático, número de jogadores e etc.

*"O Brincar está em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. Pode-se não guardar relações com aspectos culturais dizer que o brincar é uma conduta intuitiva, uma vez que, sendo observado também em algumas espécies de animais" (ROSA, 1993, p.35).*

As brincadeiras são imitadas ou reinterpretadas pelas crianças. Isso varia em função dos diferentes estímulos, interesses e necessidades de cada grupo cultural.

*"Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, também porque na brincadeira não há trapaças, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Buscando nos reequilibrar, reciclar nossas emoções e nossas necessidades de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades" (FRIEDMANN, 1998, pg.39).*

O brincar é prazeroso e facilita a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e de certa forma, prepara a criança para se tornar um adulto equilibrado e consciente de suas ações. À medida que a criança conhece o brinquedo (o que faz?) passa a ter consciência do saber e do que faz.

O brincar é importante para:

- Promover o desenvolvimento emocional, social, cognitivo, físico e da linguagem da criança, ou seja, de suas potencialidades, através de jogos e brincadeiras infantis, criando um ambiente prazeroso, agradável e acolhedor; proporcionando um maior contato da criança consigo mesmo, com o professor e com as crianças.
- Adaptar a criança com o meio, fazendo com que a mesma compreenda as suas limitações e sobreponha-se a elas, tornando-se um indivíduo participativo e social.

"O Brincar social caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo, é a forma mais avançada e complexa de jogo, adquirindo em níveis de desenvolvimento mais elevados das pessoas e da sociedade características cada vez mais sofisticadas" (FREIRE, 1989 p.117).

Brincar reforça os laços afetivos. Se a criança brinca, acostuma-se a ter seu tempo livre criativamente utilizado. E esse hábito além de trazer satisfação, irá se transformando com a maturidade, em atitudes de predisposição para o trabalho. *"Uma atividade com importância tão evidente aos olhos da criança deve ser considerada, por sua vez, como a expressão da atual organização da sua personalidade, e como um modo estruturante das organizações mais tardias"* (LEBOVICI, 1985, p. 19).

A atividade lúdica sempre foi vista pelos educadores como "perda de tempo". Esta questão deve ser revista, já que é com a brincadeira que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Muitos professores, influenciados talvez por uma concepção inatista de educação, onde *"O papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa"* (OLIVEIRA, 1990, p. 27), deixam a criança brincar sem nenhuma orientação.

Esses professores acabam com isso se omitindo, não participando do processo de desenvolvimento de atividades, encarando-as como fins em si mesmas. Assumindo esta posição espontaneísta de educação, perdem a rica oportunidade da interação e interlocução, ignorando que nessa brincadeira certas noções estão se construindo, ou melhor, se construirão com a sua intervenção.

A brincadeira favorece a aprendizagem, fornecendo ao educador maiores possibilidades de conhecer o seu aluno. Pode ser também um instrumento pedagógico de construção de conhecimento pelas crianças e fundamental para alcançar a autonomia tanto das crianças individualmente, como dos grupos infantis.

Kamii definiu autonomia como *"ser governado por si próprio, é o contrário de heteronomia que significa ser governado por outrem"* (KAMII, 1989, p. 103). Não pode haver estratégia mais eficiente para se alcançar a autonomia como objetivo da educação do que o jogo.

O primeiro problema é colocado para a criança no momento em que ela decide participar do jogo: ou se submete às regras ou não joga. Através desta possibilidade, ou até necessidade, de tomar uma decisão, a criança já começa a se tornar autônoma, pois *"a essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas"* (KAMII, 1989, p.108).

Ao participar da brincadeira, a criança deverá coordenar o seu ponto de vista com o dos outros companheiros. Neste momento ela estará se sociabilizando, adotando uma postura de cooperação com o outro e, o que é mais importante, caminhando para a autonomia moral, pois,

"A autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. A

autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. Quando uma pessoa leva em consideração os pontos de vista dos outros, não está mais livre para mentir, quebrar promessas e ser leviana " (KAMII,1989, p.108).

Muitos professores, e adultos em geral, acreditam que para desenvolver a autonomia moral é preciso usar recompensas e castigos, quando na verdade, são essas ações que mantêm a criança heterônoma.

No jogo, a criança terá a oportunidade de construir por si mesma seus próprios valores morais, pois ela decide participar se submetendo às regras e coordenando seu ponto de vista com o dos demais. Na medida em que isso ocorre, a criança terá possibilidade de se tornar mais autônoma, pois, para Piaget, a coordenação de pontos de vista entre colegas é mais eficaz do que a determinação feita pelo professor.

*"De acordo com Piaget, as crianças adquirem valores morais não por internaliza-los ou absorve-los de fora, mas por construí-los interiormente, através da interação com o meio ambiente " (KAMII, 1989, p. 112).*

O jogo russo do " pegador enfeitado " citado por Leontiev ( 1988 ) nos mostra como a criança atinge a autonomia moral através da brincadeira.

"A regra deste jogo é que a criança que é " pegada " deve ficar absolutamente imóvel até o fim do jogo; ela foi enfeitada . Se, todavia, algum dos outros participantes tocar nela, o "feição " é removido e a criança enfeitada toma parte de novo no jogo. Uma criança que está correndo tem duas tarefas a cumprir: 1) evitar ser pegada e 2) ajudar um amigo "enfeitado " a se libertar, o que não pode ser feito, é claro, senão se expondo ao risco de ser apanhado " (LEONTIEV, 1988, p.138).

O estímulo direto criado por esse jogo leva a criança ao impulso moral de ajudar o companheiro que foi " enfeitado ", seja ele quem for. *"E mais uma vez o importante aqui é que, este elemento surgiu da própria atividade da criança, ou seja, ativamente e, por isso da prática e, não sob a forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido "* (LEONTIEV,1988, p.139).

Além da autonomia moral, a brincadeira, pela oportunidade da interação que oferece , é realmente um espaço privilegiado para que as crianças alcancem também a autonomia intelectual, construindo o seu conhecimento.

*"Os educadores da educação pré-primária frequentemente definem seus objetivos dizendo que as crianças devem aprender os chamados "conceitos", tais como os de números, letra, cores, formas geométricas, em cima, embaixo, entre, da esquerda para a direita, comprido, mais comprido, o mais comprido, primeiro, segundo e terceiro, etc. Eu me oponho a esta maneira de definir objetivos porque conduz o professor a ensinar uma palavra desconexa depois da outra, em vez de encorajar as crianças a construírem o conhecimento em relação com o que já conhecem. Esta imposição de listas de palavras equivale à tentativa de fazer com que uma árvore cresça colocando as folhas a partir do exterior. As folhas nascem de dentro da planta e cada planta ou animal se desenvolve de dentro para fora, com sua própria organização" (KAMII, 1989, p.118).*

O professor que participa do jogo infantil organizando e intervindo de forma adequada, sabe aproveitar as situações de jogo para trabalhar esses conceitos, fazendo com que as crianças os construam naturalmente, nas oportunidades que aparecem.

Ainda gostaríamos de lembrar que *"brincar é muito mais importante do que fazer dezenas de exercícios de coordenação escrita. Se o corpo estiver*

*preparado, leitura e escrita chegarão naturalmente "*  
(BUITONI, 1988, p. 60 ).

## O QUE É BRINCAR

Assim como nos diversos livros que tratam do assunto, aqui não será feita a diferenciação das palavras jogo, brinquedo e brincadeira.

A brincadeira ( do ponto de vista psicológico ) foi estudada sob três abordagens diferentes: a psicanalista, a behaviorista e a cognitivista.

A tendência psicanalista estuda a função simbólica do brinquedo e o seu papel nas fantasias infantis. Essa abordagem defende a brincadeira livre.

Por outro lado, a linha behaviorista se preocupa em observar a relação entre o brinquedo e o comportamento das crianças .

A linha cognitivista procurou investigar as influências da brincadeira no desenvolvimento mental da criança. Nesta abordagem, destacaram-se entre outros, os estudos de Piaget, Vygotsky e Leontiev.

## JOGOS DE PAPÉIS

Falar em jogo, é falar em papéis a serem desenvolvidos.

*"O jogo de faz de conta, o jogo protagonizado ou jogo de papéis, como a atividade de jogo por excelência. A unidade fundamental deste jogo é o papel que é assumido pelas crianças e que revela e*

*possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das regras e da imaginação, através de gestos e ações significativas " (FRANÇA, 1990, p.47).*

Toda brincadeira de "faz de conta " traz implícita regras, pois quando a criança brinca de " casinha " ou " polícia e ladrão ", por exemplo, ela assume papéis que exigem representações diferentes, que caracterizam o comportamento desses personagens. Neste sentido,

*"a criança segue, ao brincar, as regras de comportamento que, em sua percepção determinam cada um dos papéis acima. Ela procura ser, na brincadeira, aquilo que percebe no real" (OLIVEIRA,1990, p. 96 ).*

Consideramos de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, a interação adulto - criança ou criança- criança, que se estabelece nos jogos de papéis.

As ações devem ser negociadas e coordenadas pelos participantes da brincadeira, pois o desempenho de um papel implica nos atos dos parceiros. Cada novo ato poderá mudar o contexto e tudo será uma novidade, devendo a interação seguir novas regras.

Nos jogos de papéis se cria um enredo onde existe uma interação e interlocução e cada um representa o seu papel numa situação social, que

pode ser eventualmente mudada e requer dos participantes uma atuação adequada.

*"Ao assumir um papel, a criança o assume por inteiro, com todas as características inerentes a ele, inclusive com as regras de seu comportamento e, somente quando essas regras, que caracterizam a relação dessa pessoa com as coisas e com as outras pessoas, aparecem claramente para a criança é que ela pode assumir o papel"* (ELKONIN, 1987, p. 91).

Ainda segundo esse autor, o jogo propicia a construção pela criança de uma situação imaginária, onde ela não apenas exercita funções mentais, mais reflete sobre o conteúdo de suas representações, sem as pressões do contexto real. A criança representa na brincadeira de faz de conta, eventos que já experienciou, criando situações imaginárias para explorar as inúmeras possibilidades de ação. Representa o papel do adulto, mas à sua maneira, pois ela mesma formula as regras a partir do imaginário.

Antes de assumir determinado papel, a criança já conhece as características que definem determinado comportamento, através da sua experiência direta com adultos em situações em que os objetos são utilizados numa situação real. O jogo infantil então, advém da observação e imitação da atividade dos adultos. No entanto, não existe nas

crianças uma preocupação de adaptação a uma realidade. Os papéis são jogados e experimentados pelas crianças, para que elas explorem as possibilidades, confirme suas hipóteses e atualizem outras que já foram superadas.

É através do brinquedo que as crianças interagem, coordenando seus papéis e experimentando outros para os explorar melhor. O brinquedo dá à criança a possibilidade de se aventurar em algo novo. Brincando, a criança representa o exterior de acordo com o seu interior, livre dos condicionamentos sociais que lhe são impostos.

*"Uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre as partes numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.*

*Ao definir papéis a serem representados, auferindo significados diferentes aos objetos para uso no brinquedo e no processo de administração do tempo e do espaço em que vão definindo os diferentes temas dos jogos, as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir da construção de sistemas de representação, ao mundo mais amplo*

*ao qual não teria acesso no seu cotidiano infantil " (FRANÇA, 1990, p.52).*

## A FUNÇÃO DOS BRINQUEDOS

Os brinquedos constituem-se, hoje, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças, desde que inseridos numa proposta educativa que se baseia na atividade e interação destas e só tem significado quando utilizados pelas crianças para brincar.

São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens, materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados, quando são concebidos industrialmente, ou fabricado pelos educadores, ou pelas próprias crianças quando artesanais; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho.

Através do contato, manipulação e uso dos brinquedos pelas crianças, há uma aprendizagem multidisciplinar das formas de ser apenas da sociedade. Ao utilizar determinados brinquedos como bonecas, carrinhos, naves espaciais, as crianças aprendem sobre determinadas formas de se relacionar com as pessoas e com o conhecimentos já conquistado pela humanidade, através das imagens que estes objetos lhes transmitem.

Ao lado dos livros, das produções artísticas e das conquistas tecnológicas, tais como cinema, televisão e computador, os brinquedos industriais são, também, objetos portadores de informações que são transmitidas às crianças através das formas e imagens que sugerem sobre coisas e personagens. Nessa perspectiva, as creches e pré-escolas devem integrá-los no acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição.

### CONCEPÇÃO SOBRE BRINCAR

A concepção de brincar considera que a criança aprende, através desta atividade, a agir em função da imagem de uma pessoa, objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para ela no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. O brincar funciona como um cenário no qual se criam condições para que a criança atue a partir de um nível potencial de desenvolvimento, elaborando conhecimentos anteriores de forma própria.

*"No brincar, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias*

*a sua participação social a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos" (VYGOTSKY, 1994, p.173).*

Ao brincar a criança busca imitar, imaginar, representar e comunicar, de uma forma específica, que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz-de-conta que é outro. O brincar é, assim, o espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças, através da ativação da memória e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Através da repetição daquilo que já conhecem, por meio da imitação diferida, atualizam seus conhecimentos prévios para compreendê-los e amplia-los. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira.

Acrescente-se que, ao brincar, ela pode ser autora de suas ações, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo experimentar um pensar e solucionar problemas, livre das pressões situacionais da realidade imediata.

*"Os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao*

*mundo da criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de nostalgia sentimental de falta de diálogo" (BENJAMIN, 1984, p. 14).*

Vale ressaltar que o termo brincar, é adotado para denominar esse espaço de elaboração considerado como um laboratório do pensamento infantil constituído por uma linguagem simbólica singular apoiada em brinquedos, objetos de uso cotidiano, materiais de construção e baseada em regras que estejam diretamente associadas à infância. *"O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar"* (VYGOTSKY, 1994, p.143).

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e os jogos com regras são considerados como os conteúdos do brincar que se organizam em torno de atividades mais ou menos interativas, mais ou menos simbólicas e mais ou menos regradas. O brincar apresenta-se, portanto, através de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos

predominantemente implicados. Essas categorias incluem o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; conteúdos sociais, tais como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências definem três modalidades básicas que serão utilizadas nestes referenciais, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

Brincar com papéis ou faz-de-conta: as experiências prévias das crianças, baseadas na memória, associam-se imediatamente à situação presente e externa. Através da imitação, as crianças transformam os objetos disponíveis, impingindo-lhes uma funcionalidade diferente, por exemplo, quando utilizam um lápis como varinha de condão da fada. Além disso, apoiadas em gestos ou nesses objetos transformados, as crianças assumem diversos papéis sociais que conhecem ou experimentam em sua própria vivência ou através de histórias, filmes, programas televisivos, etc. *"O que na vida real passa*

*despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo"* (VYGOTSKY, 1994, p. 125).

No faz-de-conta, os papéis podem ser construídos a cada momento, desde que respeitem as regras que constituem o papel. Através da brincadeira do faz-de-conta e por causa de seu caráter sociocultural, as crianças podem experimentar, e treinar, as convenções sociais e os modos de interação socialmente aceitos; podem discutir e chegar a acordos sobre os papéis a desempenhar; podem recriar situações cotidianas, explicitando o conhecimento social que têm sobre os objetos, roteiros e os planos de ação que vão surgindo. Podem, também experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e as pessoas através do desempenho de vários papéis sociais ou personagens. Assim, na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isto ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação. Através da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseia nas polaridades presença / ausência, bom / mau, prazer / desprazer, passividade / atividade, dentro / fora, grande /

pequeno, feio / bonito, coragem / covardia, etc. as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido moral de justiça próprios.

Brincar com materiais de construção: o fascínio que os objetos e suas propriedades cria nas crianças assim como curiosidade que têm em descobrir como são e como funciona as coisas propicia o desenvolvimento de atividades de construção. Apesar de estarem associadas ao processo de desenvolvimento do faz-de-conta, brincar com materiais de construção permite uma exploração mais aprofundada das propriedades e características associativas dos objetos assim como seus usos sociais e simbólicos. Para construir, a criança necessita explorar e considerar as propriedades reais dos materiais a fim de, gradativamente, ir relacionando-as e transformando-as em função de diferentes argumentos de faz-de-conta. No início, utilizam os materiais buscando ajustar suas ações aos mesmos, por exemplo, deixando de coloca-los na boca para olha-los, lança-los ao chão, depois empilha-los, equilibra-los, agrupa-los, etc. até que os utilizam como objetos substitutos para o faz-de-conta, transformando-os em aviões, castelos, casinhas, etc.

As crianças podem empregar, para suas construções, os mais diversos materiais tais como: areia, massinha, pedras, ossinhos, folhas e pequenos troncos de árvores. Além destes, usam também

materiais concebidos intencionalmente para a construção, tais como: jogos geométricos das mais diversas formas, espessuras, volumes e tamanhos, blocos imitando tijolos ou ainda pequenos ou grandes blocos plásticos contendo estruturas de encaixe que propiciam não somente o conhecimento das propriedades de volumes e formas geométricas como desenvolvem nas crianças capacidades relativas à construção com potencialidade e representações mais aproximadas das imagens desejadas, auxiliando-as a desenvolver seu pensamento antecipatório, a iniciativa e a solução de problemas no âmbito das relações entre espaço e objetos.

Brincar com regras: Apesar de diversas teorias que concebem os jogos com regras de última etapa das brincadeiras infantis, estes são considerados aqui como uma atividade que se origina com as primeiras experiências que os bebês têm do mundo social, impregnam o faz-de-conta e a construção, originando-se de forma explícita em um tipo de atividade cujo significação, desafio e resolução de problemas encontram-se no cumprimento de determinadas regras que organizam a ação das crianças. Isto quer dizer que neste tipo de brincar, próprios regras constituem-se nos recursos que delimitam um campo de raciocínio ou ação que devem ser seguidos. Estas atividades abrangem as brincadeiras tradicionais que envolvem o corpo tais como as brincadeiras de roda, jogos com bolas, jogos gráficos.; jogos tradicionais de linguagem:

adivinhações, trava-línguas, parlendas, etc.; jogos tradicionais com objetos: rodar pião, bolinha de gude, saltar elástico, empinar pipa, etc.; os jogos de tabuleiro: xadrez, dama, palavras cruzadas, gamão, dominó, batalha naval e uma infinidade de jogos de estratégia e de percurso tanto de origem tradicional como industrializados.

*"O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas"* (VYGOTSKY, 1989, p. 125).

Quanto às regras propriamente ditas, pode-se distingui-las da seguinte forma: as transmitidas e as espontâneas. Aquelas que são transmitidas, tornam-se institucionais e supõe atividades que devem ser aprendidas dos adultos ou parceiros mais experientes pelas crianças; as regras espontâneas são aquelas de natureza contratual, combinadas por grupos de crianças para que determinada brincadeira possa ocorrer.

A presença de regras nas brincadeiras, seja de maneira implícita, como no faz-de-conta, ou explícita, como no jogo com regras, dá a essa atividade um caráter atitudinal. Se a criança aprende e sabe brincar, ela faz somente quando tem vontade e por livre escolha: toda criança que brinca sabe que brinca. Por

isso ela decide sobre o que, como, com quem, com o que, quanto tempo e onde brincar. Pode decidir, também, por não brincar.

Nesta concepção, o brincar não objetiva um produto, mas é um processo no qual as crianças trocam entre si suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos. Por isso não constroem mentiras nem verdades. As crianças, quando brincam, buscam apenas descobrir as diversas possibilidades de resolver diferentes problemas que lhes são colocados, seja pela realidade imediata ou não, interna ou externa.

Enfim o brincar é, nessa perspectiva, uma atividade sociocultural origina-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social. Sua natureza sociocultural, à medida em que as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que sabem sobre as formas de relacionar-se, de amar e de odiar, de trabalhar de viver em grupo ou sozinhas, de interagir com a natureza e com os fenômenos físicos etc., "*A percepção é um estímulo para a atividade*" (VYGOTSKY, 1989, p. 127) de um determinado grupo social que pode ser sua família, a comunidade à qual pertencem ou outras realidades.

Todas essas características do brincar podem transformá-lo em um espaço singular de educação. O brincar pode favorecer a autoestima das crianças, de forma criativa auxiliando-a a compreender e interagir com o mundo em que vive. Brincar pode contribuir,

para a interiorização de determinados modelos no interior de grupos sociais diversos.

O Brincar pode desenvolver certas capacidades que não poderiam, porém, ser construídas diretamente dos adultos, mas somente através de experiências que trocam espontaneamente com seus pares. Seu valor reside também nos procedimentos que permitem às crianças experimentarem e nas atitudes e valores morais que desenvolvem.

O brincar é concebido, como um espaço de elaboração e investigação de conhecimentos a ser trabalhado em estrita relação com o desenvolvimento de conceitos e atitudes e valores morais contemplados nas possibilidades.

### **Referências bibliográficas**

**BENJAMIN, W.** *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação*. São Paulo, Summus, 1984.

**BROUYERE, G.** *Brinquedo e Cultura*. São Paulo, Cortez, 1995.

**BITONI, Durcilla Schoroeder.** *Quintal Mágico - Educação, Arte na Pré-Escola*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

**CUNHA, N.** *A brinquedoteca, Um mergulho no brincar*. São Paulo, Maltese, 1994.

**ELKONIN, D. B.** *Antologia - La Psicologia Evolutiva y Pedagogia en La URSS*. Progreso, 1987.

**FERNANDES, Florestan.** *Folclore e Mudança social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis, Vozes, 1979.

**FRANÇA, Gisela Wajskop.** *Tia me deixa Brincar! O espaço do jogo na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 1990 (mimeo) [pp. 33-56].

**FRIEDMAN, Adriana.** *Jogos tradicionais - texto extraído de Idéias nº 7*, São Paulo, F.D.E., 1990.

**FRIEDMAN, Fetalier.** *O direito de brincar*. São Paulo, Abrinq, 1998.

**FREIRE, J.B.** *Educação de Corpo Inteiro*. São Paulo, Scipione, 1989.

**KAMII, Constance.** *A criança e o número*. Campinas: SP, Papirus, 1989.

**LE BOULCHE, J.** *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

**LEOBOVICI, S. e DIATKINE, R.** *O significado e a função do brinquedo na Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

**LEONTIEV, A. N.** *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, 1988.

**LEONTIEV, A. N.** *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

**MARCHAND, Marx.** *A afetividade do Educador*. São Paulo, Summus, 1985.

**MORAIS, R.** *Sala de aula que espaço é esse ?*. Campinas: SP, Papirus, 1997.

**OLIVEIRA, Paulo Salles.** *O que é brinquedo*. São Paulo, Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, nº 138, 1984.

**OLIVEIRA, Vera Maria Barros.** *O jogo e o Brinquedo na formação do Símbolo*. Tese de Doutorado apresentada ao instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1989.

**OLIVEIRA, Vera Barros de (org.)** *O Brincar e a criança do nascimento aos 6 anos*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

**PIAGET, Jean.** *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e Representação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

**PIAGET, Jean.** *A construção do real na criança*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

**ROSA, E.** *Quando brincar é dizer*. São Paulo, Relume Dumara, 1993.

**YGOTSKY, L.S.** *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Rio de Janeiro, Scipione, 1988.

**YGOTSKY, L. S.** *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

**WAYSOP, G.** *Brincar na Pré-escola*. São Paulo, Cortez, 1995.

**WINNICOTTI, D.** *A criança em seu mundo.* São Paulo, Martins Fontes, 1989.

**WINNICOTTI, D.** *O Brincar e a Realidade.* São Paulo, Pioneira, 1978.

## AS PRÁTICAS SOCIAIS DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA

*Fábio da Costa Marinho*

### TECENDO O CONHECIMENTO EM REDES SOCIAIS

Desde a década de 90, com a origem da Internet, a conexão entre as pessoas fica mais fácil, e com o aprimoramento desta tecnologia da informação, surgem os recursos tecnológicos. Pensa-se logo na televisão, no telefone e, principalmente, no computador, mas, em se tratando de educação, qualquer meio de comunicação que completa a ação do professor é uma ferramenta tecnológica na busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

As Redes Sociais têm o objetivo de integrar, compartilhar informações em comum, entreter e aproximar pessoas. Cada perfil tem sua finalidade e preferência nas relações.

Para Souza e Sá (2016, p.5) hoje, existem muitas Redes Sociais e funções para diversas áreas: profissional como o *LinkedIn*, onde se publica o currículo em círculos de amizade preconcebido para que se obtenha sucesso na carreira.

*Instagram*, uma rede onde o foco são fotos. *Whatsapp*, um aplicativo de mensagens instantâneas onde existe a possibilidade de compartilhamento de vídeos, mensagens de voz e de texto.

Entende-se que o uso das redes sociais tem sido de grande importância na atual sociedade. As informações em tempo real, proporcionam aos usuários uma interação virtual e, com ela, a necessidade de mais informações difundidas ao mesmo tempo. Com todas essas disponibilidades tecnológicas, muitas pessoas, instituições educacionais, empresas têm aderido às redes sociais para uma nova relação digital.

O autor citado destaca que dentre as características mais utilizadas nesses espaços de novos relacionamentos, estão os interesses em novas pessoas, interesses em comum, o fato de diálogo e discordância entre assuntos de grande repercussão, assuntos sempre atuais e fatos que sempre são lembrados, bem como o uso para fins educacionais, como compartilhamentos de ideias pedagógicas, assuntos de destaque e situações problema vividos diariamente entre os professores.

Criação de grupos de estudos ou assuntos específicos, também se mostram em alta nas Redes Sociais.

Para fins educacionais, os aplicativos têm se mostrado bastante úteis, pois algumas ferramentas

se mostraram aplicáveis dentro da prática diária, e também como extensão nas rotinas de trabalhos extras, aqueles em que o aluno leva as tarefas para casa.

Algumas das opções que poderão ser adotadas pelos docentes e discentes estão: comunidades específicas para classe, trabalhos em grupo, compartilhamento de ideias e formação continuada dos professores.

Os recursos das comunidades permitem a inclusão de vídeos, links, documentos e mensagens de textos ou de voz.

Com a utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula, como a capacidade de elaborar textos, melhoria do desenvolvimento na escrita, a pesquisa sobre um assunto, a apresentação de uma opinião e o debate entre os alunos. (LORENZO,2013, p.30)

O autor aponta as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula, porém, ratifica a importância da utilização das redes sociais na sua prática docente como oportunidade de melhorar a relação didática com os alunos.

Portanto, a introdução do uso de mídias e sua expansão na sala de aula, permite ao professor um olhar diferenciado no que se refere à melhor

compreensão do conteúdo pelo aluno. Sendo assim, o professor que realiza essa aproximação no seu cotidiano passa a se permitir a aprender novas propostas didáticas e compartilhar outros saberes vindo de relações já estabelecidas com alunos em suas redes e comunidade.

Segundo Moran (2013, p.07) “A escola é pouco atraente.” Segundo o autor, a escola oferece aos alunos poucos atrativos, deixando-os desmotivados. Com esta situação tão distante de algumas realidades, os alunos deixam a escola ao perceberem que esta não acompanha os avanços tecnológicos que a sociedade apresenta.

Ainda de acordo com Moran,

“Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigador, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (ibidem, p. 08).

Algumas escolas e universidades ainda se prendem ao modelo tradicional de ensino, e oferecem aos seus alunos métodos engessados e pouco flexíveis. É certo que esses alunos estão plenamente conectados ao universo das relações virtuais, e estão atualizados, constantemente, através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente

avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais. (MORAN, 2013, p. 9 e 10).

Refletindo sobre esta proposição, muitas vezes os objetivos e planos de aula não são concretizados por conta de acessos indisponíveis, pois a internet banda larga ainda é uma realidade muito distante para algumas escolas de periferias, ou ainda, com este tipo de trabalho inviabilizando a participação dos alunos, pela falta de formação do professor com o uso das tecnologias. Para o sucesso do trabalho didático, o professor precisa estar atualizado, ser criativo e proporcionar práticas inovadoras para manter a interação com os alunos e dinamizar os conteúdos programáticos.

De acordo com Moran (p.10) “Podemos aprender estando juntos fisicamente e também conectados, podemos aprender no mesmo tempo e ritmo ou em tempos, ritmos e formas diferentes”.

Esta afirmativa de Moran nos leva a compreender que o trabalho do professor com as tecnologias vai além da sala de aula e oportuniza aos alunos que têm dificuldades de se expressar durante

as aulas físicas, mais uma chance de se expressarem no seu tempo para serem avaliados.

Considerando a utilização do uso das redes sociais na educação, professores e alunos podem compartilhar materiais que englobam os assuntos dinamizados com vídeos, fotos, músicas, trechos de filmes, chat, links, buscando a interação e otimização do tempo em que os alunos ficam conectados às redes buscando sempre promover debates interessantes ligados ao cotidiano. São soluções onde se buscam a inovação para tratar de assuntos didáticos.

Anteriormente, as redes sociais eram somente focadas em relacionamentos, ou interesses em comum, porém observou-se a nítida expansão para outros fins, que não somente a vida privada e interesse em comum, o uso dessa mídia foi ampliado para outras funções, sejam política, ou de movimentos de interesses coletivos, e também na educação.

A rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses. (LORENZO, 2013, p. 20)

A partir dessa perspectiva, as aplicações das redes sociais na educação se tornaram úteis

ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem e, segundo Lorenzo,

A utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula (2013, p.30).

De acordo com Lorenzo (p.35), “O desafio para os educadores é a incorporação dos recursos da internet em redes sociais com uma finalidade de beneficiar o processo de ensino e aprendizagem”.

Desta forma, pode-se pensar em interagir com mensagens instantâneas, blogs e videoconferência. Para Moran (2013, p.9), “O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável”.

Acredita-se com isto, que a utilização das TICs e das redes sociais se tornaram indispensáveis para uma proposta didática inovadora, porém todo e qualquer processo que não seja julgado inovador deverá ser respeitado, pois a utilização de outras mídias voltadas para a área educacional são ferramentas complementares à aula tradicional.

Alguns autores fazem referência ao uso das Redes Sociais como parte colaborativa no processo de ensino e aprendizagem.

FACEBOOK

O Facebook realmente pode ajudar as crianças na escola?

O Departamento de Educação dos EUA, respondeu esta pergunta quando divulgou seu Plano Tecnológico da Educação Nacional, que inclui uma proposta de utilização de redes sociais como uma plataforma para a aprendizagem, conforme noticiou a jornalista Eleanor Yang Su (2011). Uma pesquisa realizada na Universidade de Maryland pela Professora Christine Greenhow (2011) revela: que os alunos constroem laços importantes quando se conectam com amigos da escola em sites de redes sociais e com isso melhoram na aprendizagem.

A educação é claramente o fator que irá conduzir melhorias na economia a longo prazo. No futuro, software e tecnologia irão permitir que as pessoas aprendam muito com seus colegas. (...) Ao dar às pessoas o poder de partilhar, estamos tornando o mundo mais transparente. (...) A nossa missão é dar às pessoas o poder de partilhar e tornar o mundo mais aberto e conectado. Precisamos encontrar os melhores talentos para chegar lá.  
(ZUCKERBERG, Mark, 2011)

O Facebook influencia em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação. Utilizá-lo de forma positiva e produtiva para apoiar a educação dos alunos do século XXI como um meio que promove o entusiasmo pelo aprendizado e tem grande

capacidade de engajar os alunos em uma experiência de aprendizado ativa. O Facebook pode funcionar como um registro pedagógico de projetos interdisciplinares onde os alunos criam grupos fechados de trabalhos, pois precisa ser aceito no grupo, os professores também criam grupos de suas disciplinas onde existe mediação instantânea tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores. Nestes grupos ou nos individuais dos professores são postados textos, links, vídeos, notícias, imagens, experiências, pensamentos e tudo isto compartilhado. Utiliza-se também o Facebook para apoiar discussões em classe, ampliar a conscientização de eventos e causas, estimular a colaboração entre os alunos estimulando o aprendizado fora da sala de aula, porque acontecem conversas entre mais professores e alunos simultaneamente. Fora isto, há possibilidade de postar links, informações, lembretes como: Não esquecer o trabalho! Amanhã tem prova! Ações que estão mudando a maneira como nos comunicamos e interagimos com esta nova geração. Assim, os professores estão atendendo às necessidades educacionais dos “cidadãos digitais” de hoje.

Pensando em possibilidades de uso da rede como Ferramenta Pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental... O "Facebook" é uma das redes sociais que mais crescem no mundo. Ele foi criado pelo universitário Mark Zuckerberg, em fevereiro de 2004, com o objetivo de criar um espaço

de conexão e comunicação entre os estudantes da Universidade de Harvard (EUA). O sucesso da rede foi tão grande, que rapidamente se expandiu para todo o mundo. Além de possibilitar a conexão entre pessoas de diferentes espaços geográficos, o compartilhamento de informações e a interatividade de forma dinâmica e envolvente, ele agrega variados recursos digitais. No mundo todo, muitos educadores já reconhecem os benefícios positivos da rede social para a aprendizagem dos alunos e já pensam em possibilidades para integrá-las em seu currículo nacional.

Nos Estados Unidos, por exemplo, o Ministério da Educação, através do Plano Nacional de Educação em Tecnologia de 2010, já aconselha a aplicação das tecnologias avançadas usadas cotidianamente tanto na vida pessoal quanto na profissional, em todo o sistema educacional para melhorar a aprendizagem dos estudantes . Aqui no Brasil, em muitas escolas, o "Facebook" é bloqueado. Ainda encontramos falta de infraestrutura para o uso da "internet" e muita resistência dos responsáveis dos estudantes e dos administradores das escolas para o uso das redes sociais como ferramenta pedagógica . Mesmo assim, em dezembro de 2013, já havia mais de vinte páginas com conteúdo educacional no "Facebook" e, apesar da rede social ser indicada somente para pessoas a partir de 13 anos de idade, a pesquisa TIC "Kids Online" Brasil 2013 nos revela que 63% das crianças com idade entre 9 e 12 anos

têm perfil no "Facebook". A maioria acessa a rede social com frequência e é monitorada por seus responsáveis. Além disso, a atividade mais realizada por eles na "internet" (83%) é a pesquisa para fazer trabalhos escolares. Estes dados, nos remetem a seguinte questão: Se as crianças estão na "web", conectadas às redes sociais e o que mais fazem quando estão "online" é a pesquisa para realizar a tarefa de casa, porque não utilizar o "Facebook" como aliado no processo de ensino e de aprendizagem?

A pesquisa TIC na Educação 2013, revelou que 43% das escolas particulares dispõem de internet com velocidade entre 5 e 10 Mbytes; enquanto que nas instituições públicas, 52% contam com a conexão a internet de até 2 Mbytes.

Muitas escolas ainda não sabem lidar com os meios de comunicação, cada vez mais presentes, influentes e ao alcance de crianças desde a Educação Infantil.

É importante frisar, que para estabelecer e estimular um ambiente de aprendizagem social e dinâmico que mostre o uso responsável do "Facebook" como ferramenta educacional é imprescindível a elaboração de um projeto pedagógico que esteja em consonância com a estrutura e cultura organizacional da escola, que estabeleça uma política de privacidade e segurança, pautada na ética educacional e que elabore diretrizes

bem criteriosas sobre o uso da rede social para professores, estudantes e seus responsáveis.

Reconhecendo a presença das crianças na rede, a existência do protagonismo infantil no "Facebook" e a facilidade de criação de um espaço virtual de aprendizagem para ampliar as discussões iniciadas em sala de aula, criamos a Página Estudos Sociais na rede com a finalidade de compartilhar informações sobre os conteúdos das disciplinas História e Geografia do currículo escolar do 5º ano do Ensino Fundamental.

Os conteúdos são disponibilizados na página, através de diferentes recursos digitais, como: histórias em quadrinhos, desenhos animados, imagens, vídeos, jogos, figuras, áudios, infográficos; links úteis com situações de aprendizagem, que posteriormente serão compartilhados em grupos fechados para promover fóruns de discussão sobre o conteúdo das aulas.

São murais fechados para um certo grupos de pessoas, onde podem ser postados status, fotos, "links"... Existem 3 tipos de grupos: abertos, fechados e secretos. Neste caso, optou-se pelo tipo fechado, pois nele somente os escola. Não podemos deixar de considerar que tal recurso pode ser um fomentador para posteriores discussões em "sala de aula" já que, utilizamos a linguagem e inserimos conteúdos escolares em espaços em que os jovens usuários estão conectados espontaneamente. É uma

oportunidade de interagir e dialogar para além dos "muros da escola" com os conhecimentos que nos circundam, que estão no nosso cotidiano.

Membros adicionados pelo administrador do grupo poderão visualizar e interagir com o conteúdo compartilhado, garantindo a privacidade dos estudantes. O grupo fechado também será utilizado para que os estudantes possam compartilhar novas informações sobre os assuntos abordados nas aulas, tirar dúvidas com o professor e entre si, divulgar as suas produções e desenvolver atividades coletivas. Um dos dilemas da docência nas redes sociais é decidir por utilizar o perfil pessoal ou criar um perfil profissional. Considerando a existência das ferramentas de privacidade do "Facebook" e as reflexões de Manuel Castells (1999) sobre a cultura da virtualidade real, acreditamos ser possível que alunos e docentes utilizem o seu perfil pessoal e se desejarem, configure-o para restringir a visualização dos conteúdos que não queiram compartilhar entre si.

"Não há separação entre realidade e representação simbólica (...) a realidade como é vivida sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica (...) todas as realidades são comunicadas por intermédios de símbolos (...) toda realidade é percebida de maneira virtual (...). A virtualidade real é um

sistema em que a própria realidade é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência". (CASTELLS, 1999, p. 459)

Após a criação do grupo, o professor construirá com a turma a imagem que será inserida como capa da página, definirá coletivamente as atribuições dos participantes, os critérios para avaliação, as regras para o uso das ferramentas e publicações; e elegerá um estudante para auxiliá-lo na administração do grupo e apoiar os colegas que demonstram dificuldade para utilizar os recursos da rede. Explorando os recursos digitais da rede... Podemos compreender e utilizar a rede social também como um espaço para a formação continuada informal do docente. Diversos grupos e páginas no "Facebook" são direcionados com fins pedagógicos e como uma rede de compartilhamento e troca de experiências, materiais e etc. É uma maneira de unir/reunir grupos de diversos lugares do mundo para discutir situações/casos pontuais. A exemplo do grupo Educação além das fronteiras que tem como objetivo manter uma "rede de compartilhamento" de pesquisas e discussões na área educacional. Como afirma Pierre Levý: Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma

representação em escalas 13 São elas: álbuns de fotos, mensagens, eventos, arquivos, documentos, bate-papo e enquetes. lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LEVY, P. 2010, p. 160)

Promover um debate... Nosso intuito, tomando emprestadas as palavras de Gilberto Gil, consiste em "promover um debate" acerca das possibilidades educativas das redes sociais, e nesse momento, limitamo-nos a travar o debate a partir do "Facebook". Na Web, tudo se encontra no mesmo plano. E no entanto tudo é diferenciado. Não há hierarquia absoluta, mas cada site é um agente de seleção, de bifurcação ou de hierarquização parcial. Longe de ser uma massa amorfa, a Web articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista, mas essa articulação é feita transversalmente, em rizoma, sem o ponto de vista de Deus, sem uma unificação sobrejacente. (LEVY, 2010, p. 162) Compreendemos e não podemos deixar de considerar, os "perigos" que podem advir dessa rede. Faz-se importante a mediação das informações e para tal, o diálogo e a aproximação tanto da família/responsáveis como dos professores faz-se fundamental. Destacamos também que a

aproximação e o estreitamento de laços entre professores e alunos a partir de uma rede social pessoal, esbarra no processo individual e de privacidade de ambos. O debate da presença dos discentes como amigos dos docentes e vice versa ainda encontra conflitos no que tange a privacidade dos atores e, até que ponto tal estreitamente pode ser benéfico ou maléfico. Assim como as possibilidades e os prós, entendemos também as dificuldades e os contras e, nesse sentido, reafirmamos mais uma vez a necessidade de discutirmos tais questões que estão presentes. Precisamos discutir também a formação continuada e a jornada de trabalho dos professores.

Hoje, a escola necessita de profissionais que estejam dispostos a buscar novas informações e que saibam utilizar as TICs e mídias sociais como recurso pedagógico. É necessário pensar na distribuição dos tempos de aula na carga horária de trabalho desse professor. Nesta nova configuração de escola que emerge na Cibercultura é importante que seja prevista uma jornada de trabalho que garanta espaço para a realização do planejamento individual e em equipe, da pesquisa, das aulas presenciais e a distância. Entendemos que as TICs estão presentes tanto no cotidiano dos discentes como no dos docentes, e é necessário a mediação de recursos que, inegavelmente, como apontam as pesquisas como a TIC Kids Online Brasil 2013, "invadem" as escolas e as salas de aula. Como dialogar com esses novos atores que estão constantemente conectados?

É possível ignorarmos a realidade que muitos de nossos alunos estão inseridos? Eis algumas questões para refletirmos...

## TWITTER

Criado há quatro anos, o Twitter é uma ferramenta que vem modificando a comunicação na internet. O Twitter é um jeito ultrarrápido de disseminar notícias ou informações importantes. Os posts são chamados de Tweets, e, quando você transmite um Tweet, ele se torna um Retweet. Usa-se esta ferramenta como resposta instantânea dirigindo o aluno conectado para diversas atividades na hora dos acontecimentos, o conhecimento não está mais apenas nos livros, ele também está nas pessoas que estão interagindo ao mesmo tempo. Entre os alunos, o micro blog é uma realidade e os professores estão percebendo sua importância nesta comunicação. Diversos colégios brasileiros o adotam para falar sobre eventos ou se comunicar com os pais. Em algumas partes do mundo professores estão dando um passo a mais e usando a ferramenta para desenvolver experiências pedagógicas em sala de aula. De acordo com Pereira (2011):

“Estamos no momento em que a escola deve se modificar para acompanhar a realidade do aluno. O professor deixou de ser somente um transmissor e passou a ser um tutor de conhecimentos”.

Na História esta rede de contatos pode dar dicas sobre suas localizações e colocar os alunos para procurar estes pontos de referência no Google Earth. Para se ter sucesso é necessário um planejamento prévio como: ao propor a atividade em grupo, que envolva sua rede de contatos é necessário explicar a aula com antecedência para que tenham tempo hábil para participar. As respostas vão aparecendo e participando com os alunos simultaneamente e esta ferramenta está conectada com o Facebook, pois o usuário pode usar este aplicativo.

### Segundo Spadaro,

O Twitter é uma realidade muito flexível porque pode assumir vários significados: desde mensagem instantânea (MI), quanto de um SMS, até um verdadeiro instrumento de rede social como forma peculiar de blog coletivo, que permite criar, trocar e integrar ideias, notícias e conceitos; em resumo, um verdadeiro e próprio laboratório de micro comunicação em ebulição. (2013, p.130)

Esta afirmativa do autor nos permite refletir sobre uma perspectiva de tecnologia, pautada na diversidade em que ela pode oferecer à educação. Desta forma, podemos transformar e adaptar tantas outras ferramentas disponíveis que nem sempre estão voltadas para área educacional, mas com o olhar pedagógico, podemos criar e explorar para

apresentarmos atrativos e complementando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

O Facebook, outra rede social bastante utilizada também na educação, disponibiliza uma vasta configuração que é aplicável e uma interação significativa quanto ao seu uso pedagógico, pois o professor pode criar um perfil somente para fins educativos.

Dentre as suas funções, podem-se partilhar propostas, publicações de interesse comum para as turmas, realizar chats para trocas de informações pré-estabelecidas em tempo real, criar eventos, diálogos reflexivos por meio de comentários fazendo uso dentro do contexto apresentado, estimular com os alunos as produções textuais e outras formas de linguagens dentro das redes.

Em sua pesquisa Ferreira, Corrêa e Torres (2012) descreveram as principais potencialidades pedagógicas da internet para a aprendizagem online. Tanto nas escolas quanto na vida real, existem uma gama de aplicativos que podem aproximar os conteúdos das experiências do cotidiano quanto das experiências vividas em tempo real.

De acordo com os autores, os *Quizzes* são aplicativos para a elaboração de questionários de múltipla escolha que permitem ao usuário aprender através de perguntas e respostas. Outra ferramenta bastante utilizada tanto por docentes quanto

discentes, chama-se *SlideShare*, este programa permite o compartilhamento e criação de *slides*, muito utilizado para ministrar aulas e apresentações de trabalho. Permite aos usuários a criação de aulas informativas proporcionando bastante interação e conhecimentos pois possui ferramentas de edição complementando os conceitos apresentados.

O *Google Docs* permite o gerenciamento de arquivos, compartilhamento por redes sociais e tem um formato específico. No *Facebook*, cabe ressaltar que a maioria das ferramentas fazem relações umas com as outras, pois permitem compartilhamentos entre si. Já os intitulados grupos, permitem ações com respostas bem rápidas ou simultâneas, compartilham arquivos, textos, fotos e assuntos em comum. Os grupos são uma ótima opção para o âmbito acadêmico ou escolar, pois reúnem dentro de si os mesmos interesses.

Assim como o *Facebook*, outras redes permitem ações similares, mas vale destacar que esta permite em si, ações completas dentro das muitas possibilidades, a criação de eventos, para anunciar alguma ação, e conseguir manter o diálogo entre os membros.

Já as mensagens ou bate papos, têm a função de acordo com a pretensão do usuário, quer esteja *online*, ou não.

Muitas dessas ferramentas poderão interagir com a rotina de estudantes de diversos níveis, bem como o uso pedagógico do professor, podendo desta forma, auxiliar os métodos avaliativos e de integração desta geração nativa digital.

Diante esta postura inovadora, não só dos professores, alunos integrados a *Web*, têm sido grandes colaboradores na expansão de mídias com fins educacionais.

O *Ebah* é uma rede de relacionamento criada em 2006 por alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, e que em 2013 já contava mais de 800 mil usuários cadastrados. O objetivo do *Ebah* é compartilhar conhecimentos, arquivos e mensagens que possam auxiliar os alunos na jornada acadêmica e disponibilizar materiais de diversos tipos, como apostilas, textos, slides e exercícios resolvidos, além de possibilitar a aproximação de professores e alunos por meio da rede. (LORENZO, 2013, p.126).

Vale ressaltar que o assunto ainda gera muitas discussões no âmbito profissional, muitos docentes apresentam resistência ao uso das Tics ou qualquer outro similar, seja por falta de formação, ou dificuldade de transposição pedagógica.

Nesta perspectiva, para Moran

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio

para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades (2013, p. 36-46.).

Atualmente, muitos professores e alunos se conectam mutuamente para a troca de conhecimentos e construção do saber, seja na realização da pesquisa, da estruturação das aulas e, dinamização que permite estabelecer uma relação com os alunos, otimiza o tempo, amplia o diálogo com os estudantes e torna o trabalho mais prazeroso.

Kenski afirma que,

Mesclam-se nas redes informáticas-na própria situação de produção e aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. As possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a formação de equipes interdisciplinares de professores e alunos, orientadas para a elaboração de projetos que visem à superação de desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos

ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivemos. (2007, p.74)

Sendo assim, a partir das novas tecnologias, o papel do professor passou por novos processos de reestruturação e novos questionamentos, pois ele sempre foi o detentor de todos os saberes, a pessoa com maior grau de instrução, a que muitas gerações passaram, porém na nova visão da relação pedagógica, não é só o professor que detém os conteúdos e as informações privilegiadas. Freire (1996 p. 25), propõe nesta relação o professor como mediador dos conhecimentos, aquele que ensina, mas também aprende.

Ratificando a proposta de Freire, Moran aponta que:

É importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação. O professor não impõe; acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende junto com o aluno. (1997.s.p)

Neste acompanhamento da evolução das redes e Tics no espaço escolar o professor teve que se atualizar para assim promover numa relação dialógica com seus alunos, momentos compartilhados de informações, que ao longo do processo tornam-se conhecimentos.

Com o avanço tecnológico, o uso da internet tornou-se acessível às várias camadas sociais, não

só como entretenimento, mas também, no campo educacional como fonte de pesquisa e ampliação de conhecimentos.

De acordo com Moran (1999) “Enquanto isso, boa parte dos professores é previsível, não nos surpreende; repete fórmulas, sínteses”.

Desta forma, sem motivação, para os alunos, não existe a interação e entusiasmo com o pedagógico.

O autor citado (2012) considera que as primeiras reações que o bom professor e educador despertam no aluno são a confiança, a admiração e o entusiasmo. Isso facilita enormemente o processo de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre este pensamento de Moran, muitas vezes o aluno, de forma autônoma amplia seus conhecimentos utilizando o computador como fonte de informações, porém esta forma de aquisição de saberes não substitui a mediação do professor para validar os conhecimentos adquiridos e potencializá-los.

Para Valente,

Os computadores devem estar inseridos em ambientes de aprendizagem, que possibilitam a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sobrevivência na

sociedade do conhecimento. (2002, pp.131-146).

Esta sociedade do conhecimento que hoje amplia, fortalece e modifica comportamentos mediados pelo uso das tecnologias é a realidade das escolas, que precisam estar bem equipadas com laboratórios que atendam às necessidades educativas, assim como os professores que hoje necessitam de uma formação continuada sobre tecnologias para que o seu trabalho pedagógico esteja articulado aos conhecimentos tecidos nas redes sociais.

### **Referências bibliográficas**

**BRANDÃO, Marise. A importância das TICs na educação: entrevista para Revista.com, 2011.** Disponível em:

<<http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-entrevista/a-importancia-das-tics-na-educacao>>. Acesso em: 26 Ago. 2011.

**CASTELLS, Manuel, “A sociedade em rede”, São Paulo: Paz e Terra. 2005.**

GATES, Bill. **Wikipédia**, 2011. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Bill\\_Gates](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bill_Gates)>. Acesso em: 25/10/2011.

JOBS, Steve. **Wikipédia**, 2011. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Steve\\_Jobs](http://pt.wikipedia.org/wiki/Steve_Jobs)>. Acesso em: 25/10/2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999, p.55-56.

**Palestra exibida pela Internet: Educação na Interdidática**, 2009 – Disponível em: <<http://emrede.blog.br/tics/blog/palestra-interdidatica-2009/>>. Acesso em: 28/09/2011.

MORAN, José Manuel. **Como Utilizar a Internet na Educação**. Revista Ciência da Informação, Vol. 26, n.2, maio-agosto 1997, pág. 146-153. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>>. Acesso em 19/09/2011.

MORAN. José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, José Manuel. **Internet no ensino. Comunicação & Educação**. Janeiro/Abril 1999, p. 17-26. Artigo publicado na revista: **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>>. Acesso em 20/09/2011.

MORAN. José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Os Espaços de Atuação do Educador com as Tecnologias**. Disponível em: <<http://profmascarenhas.blogspot.com/2011/04/os->

novos-espacos-de-atuacao-do-educador.html>.  
Acesso em 26/10/2011.

MORAN, José Manuel. **Novos desafios na educação – A Internet na educação presencial e virtual.** Pelotas, 2001. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>>.  
Acesso em 26/10/20011.

NELSON, Ted. **Libertando-se da prisão da internet.** São Paulo, IMESP/FILE, 2005.

PEREIRA, Otacília. **Como usar o Twitter em aula.** Universidade Federal de Alagoas, 2011. Disponível em: <[http://josysidyrosy.blogspot.com/2011\\_09\\_01\\_archive.html](http://josysidyrosy.blogspot.com/2011_09_01_archive.html)>. Acesso em 05/10/2011.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio técnico-científico - informacional.** São Paulo: Hucitec, 1998.

SU, Eleanor Yang. **Founded by the Center for Investigative Reporting.** Califórnia/EUA. Disponível em: <<http://californiawatch.org/user/eleanor-yang-su>>. Acesso em 05/10/2011.

VIGÁRIO, Antonieta. **Ética da Informação: Informação e Desafios Éticos**,2006. Disponível em: <[http://dcti.iscte.pt/eibd/seminarios/20060620\\_Antonieta\\_Vigario/2006-06-20e21\\_Antonieta\\_Vigario.pdf](http://dcti.iscte.pt/eibd/seminarios/20060620_Antonieta_Vigario/2006-06-20e21_Antonieta_Vigario.pdf)>.  
Acesso em 02.out.2011.

**YOUTUBE. Site de compartilhamento de vídeos**, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em 20/10/2011.

**ZUCKERBERG, Mark. Wikipédia**, 2011. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Mark\\_Zuckerberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mark_Zuckerberg)>. Acesso em 25/10/2011.

CANCLINI, N. Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000. LÉVY, P. Cibercultura. – São Paulo: Ed. 34, 2010. SANTOS, M. Por uma outra globalização. Livro vira-vira 2, Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

**ALLAL, L. “Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação”**. In ALLAL, L; CARDINET, J. e PERRENOUD, P. (orgs). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

**ALVES, A. C. T. P. EaD e a formação de formadores**. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs). Formação de educadores a distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp. 2007.

**ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**, fascículo 15.4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BELEI, Renata Aparecida Belei; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação para mídia**: Missão urgente da escola. Comunicação e Sociedade- Revista de Estudos de Comunicação, 1991

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. ed. 12. São Paulo: Papirus, 2005. p. 67-132.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **A Didática Hoje**: reinventando caminhos. *Educ. Real.* [online]. 2015, vol.40, n.2, pp.329-348.Disponível em: . Acesso em 09 Jun 2016

COLL, César. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: **A Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino**. In: Coll, C.; Palacios, J Marchesi, A. Desenvolvimento psicológico e educação (vol. 2). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A Observação Participante Enquanto Técnica De Investigação**. Vol. 13 N.º 2, 2º Semestre de 2009.

DEMARTINI, Pedro Paulo. **Atualização e aperfeiçoamento de professores por multimeios e Tecnologia Educação**. Rio de Janeiro, v.22, julho/Out 1993.

FREITAS Renival Vieira de. LIMA Magneide S. Santos. AZZI, 1999, p. 46, *apud* BRITO, s.p). **AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE**. Disponível em: Acesso em: 4 set 2016

FERREIRA, Jacques de Lima, CORRÊA, Barbara Raquel, TORRES, Patrícia Lupion. **O USO PEDAGÓGICO DA REDE SOCIAL FACEBOOK**. 2012 Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6571/sobre-o-processo-de-construcao-do-conhecimento-o-papel-do-ensino-e-da-pesquisa>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FERKISS, Victor C. **O homem Tecnológico: Mito e realidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

## **ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DA INTERFACE NO ENSINO DE MATEMÁTICA**

*Inês Aparecida dos Santos Alves*

### **INTRODUÇÃO**

Analisaremos as concepções de interface e de currículo segundo os PCNEM. Veremos a apresentação da metodologia apresentada em alguns livros didáticos. Refletiremos também sobre a relevância da interdisciplinaridade e da contextualização na organização curricular sob várias abordagens teóricas, além de investigarmos o cenário ideal para o desenvolvimento da aprendizagem significativa em Matemática.

### **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS X INTERFACE**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os objetivos educacionais passam, após a publicação deste documento, a ter maior ambição formativa no sentido de que não se envolve apenas no aprofundamento dos saberes dentro das disciplinas, mas principalmente no desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que

responde às necessidades da vida contemporânea obtendo-se assim uma visão global de mundo uma vez que vivenciamos um processo de globalização.

Analisamos a especificidade das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no tocante à interface para que o objetivo da construção efetiva do conhecimento seja possível. Os Parâmetros apontam que é preciso desenvolver uma articulação interdisciplinar não somente entre as Ciências da Natureza, mas abrangendo também as Ciências Humanas, numa perspectiva de mudança de postura face às transformações ocorridas no contexto educacional e social.

Os PCNEM (1999, p.21) justificam que “O Ensino Médio precisa desenvolver o saber matemático, científico e tecnológico como condição de cidadania e não como prerrogativa de especialistas.” A forma de se pensar matemática vai além da formação de modelos, de validação de conceitos e argumentações, pois ela permite estabelecer relações, interpretar fenômenos e informações em outros contextos relevantes para a vida. Educar para a vida requer aprendizagem significativa, que envolva o aluno não só intelectualmente, mas também afetivamente, aprendendo na prática a se relacionar e resolver problemas coletivamente.

É importante destacar o que os PCNEM elencam como contextualização sociocultural:

- Compreender e utilizar a ciência, como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático.
- Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos para diagnosticar e equacionar questões sociais e ambientais.
- Associar conhecimentos e métodos científicos com a tecnologia do sistema produtivo de serviços.
- Reconhecer o sentido histórico da ciência e da tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio.
- Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.
- Entender a relação entre o desenvolvimento de Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuser e se propõe solucionar.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais, na sua vida pessoal, nos processos de

produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (1999, p.29)

Para que possamos desenvolver esses objetivos, devemos buscar a articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas, como cita os PCN's+:

“(…) há difíceis obstáculos que precisam ser transpostos. Primeiro é preciso encontrar os pontos de contato reais entre as disciplinas da área. Em seguida, a partir desses pontos, é preciso estabelecer as pontes e o trânsito entre as disciplinas, que nem sempre interligarão todas elas da mesma forma. Em suma, há que se compreender e trabalhar convergências e divergências, reais ou aparentes, determinar e desenvolver temáticas e métodos comuns e, com esse conhecimento, preparar o trabalho de cada disciplina e de seu conjunto”. (2002, p.19)

Os PCN'S+ (2002, p.133) complementam que não é preciso determinar um tema único, que a maioria das escolas define como projetos interdisciplinares, envolvendo toda escola de forma artificial, que dificulta a programação das disciplinas. Defende também que a articulação entre as áreas de conhecimentos seja por competências, de uma forma mais geral, com procedimentos e atividades comuns em sala de aula, ou extraclasse, para que o aluno

deixe de ser passivo e torne-se protagonista de fazeres.

## COMPARAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS SEGUNDO PRINCÍPIOS DOS PCNEM

A problemática sobre os livros didáticos é muito complexa, envolve muitos outros pontos de discussão, os quais não estão somente limitados aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Poderíamos abranger o assunto colocando em pauta a formação de professores, as condições de trabalho reais das escolas públicas, a remuneração dos educadores, enfim, tudo que influencia no desenvolvimento desse trabalho. Nos limitamos apenas a analisar livros didáticos de Ensino Médio de acordo com o que propõe os PCNEM em relação à interface.

Analisamos a organização metodológica da coleção Matemática Ciências e Aplicações, Iezzi, Dolce, Degenszajn, Perigo e Almeida (2004) então se pode notar que os autores mostram uma abordagem tradicional sobre os conteúdos de matemática, não estabelecem relações entre os tópicos mais simples para facilitar a compreensão dos conceitos mais complexos, e assim, não permite um significado aos conhecimentos. Os autores apresentam em todos os temas a fórmula direta não proporcionando ao leitor a investigação dos conceitos, a construção e organização dos conhecimentos apresentados, a possibilidade da articulação entre teoria e a prática,

com isso propicia o distanciamento de uma aprendizagem significativa.

Percebemos, também, nessa coleção que os testes de vestibulares estabelecem conexões interdisciplinares e contextualizadas entre os tópicos da matemática com outras áreas do conhecimento, principalmente na Física, Química, Biologia e Geografia, além do tratamento muito bem elaborado sobre a História da Matemática que está inserida em toda coleção.

De acordo com os PCN's+ (2002, p. 27) “(...) espera-se que aluno do ensino médio ultrapasse a leitura de informações e reflita mais criticamente sobre seus significados. Assim, o tema proposto deve ir além da simples descrição e representação de dados, atingindo a investigação sobre esse dado e a tomada de decisões”. Podemos perceber que essa coleção não satisfaz esses propósitos.

A figura abaixo, retirada dessa coleção, representa essa abordagem tradicional em relação aos conteúdos matemáticos.

**4 Zeros e equação do 2º grau**

Chamam-se *zeros* ou *raízes* da função polinomial do 2º grau  $f(x) = ax^2 + bx + c$  os números reais  $x$  tais que  $f(x) = 0$ .

Então as raízes da função  $f(x) = ax^2 + bx + c$  são as soluções da equação do  $ax^2 + bx + c = 0$ , as quais são dadas pela chamada fórmula de Bhaskara:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Temos:

$$f(x) = 0 \Rightarrow ax^2 + bx + c = 0 \Rightarrow x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

**Exemplo 1**

Vamos obter os zeros da função  $f(x) = x^2 - 5x + 6$ .  
Temos  $a = 1$ ,  $b = -5$  e  $c = 6$ .  
Então:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} = \frac{5 \pm \sqrt{25 - 24}}{2} = \frac{5 \pm 1}{2} \begin{cases} x = 3 \\ \text{ou} \\ x = 2 \end{cases}$$

e as raízes são 2 e 3.

**Exemplo 2**

Vamos calcular as raízes da função  $f(x) = 4x^2 - 4x + 1$ .  
Temos  $a = 4$ ,  $b = -4$  e  $c = 1$ .  
Então:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} = \frac{4 \pm \sqrt{16 - 16}}{8} = \frac{4}{8} = \frac{1}{2}$$

e as raízes são  $\frac{1}{2}$  e  $\frac{1}{2}$ .

**Exemplo 3**

Vamos calcular os zeros da função  $f(x) = 2x^2 + 3x + 4$ .  
Temos  $a = 2$ ,  $b = 3$  e  $c = 4$ .  
Então:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} = \frac{-3 \pm \sqrt{9 - 32}}{4} = \frac{-3 \pm \sqrt{-23}}{4} \notin \mathbb{R}$$

Portanto, essa função *não* tem zeros reais.

Figura-1.1: Extraída da P.102

Embora as escolas estaduais e municipais tenham a total liberdade em escolher e adotar livros didáticos e paradidáticos, ainda há uma preocupação por parte dos professores em atender nessa escolha os parâmetros referenciais com base nos objetivos dos PCNEM. Busca-se de uma certa forma apoio pedagógico e metodológico, que atendam tais objetivos, e que através desses recursos possam propiciar:

“A articulação das várias áreas do conhecimento e das disciplinas da área das ciências, partilhando linguagens, procedimentos e contextos, converge para o trabalho educativo da escola como um todo, ao promover competências gerais dos alunos”. (PCN's+ 2002, p.133)

No intuito de buscar novas perspectivas, o professor prioriza a organização metodológica apresentada pelos livros didáticos, com o objetivo de buscar métodos e procedimentos que facilitem o aprendizado dos alunos desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, de forma a conduzir organicamente o aprendizado pretendido, procura-se assim uma forma de:

”Estabelecer conexões entre diferentes temas matemáticos e entre esses temas e o conhecimento de outras áreas do currículo. Analisar e valorizar informações provenientes de diferentes fontes, utilizando ferramentas matemáticas para formar uma opinião própria que permita expressar-se criticamente sobre problemas da matemática, das outras áreas do conhecimento e da atualidade.” (PCNEM1999, p.42)

Considerando a essas necessidades e outras recomendações os autores de livros didáticos, cada vez mais, tentam se aproximar das mesmas, realiza-se modificações em sua coleção. Tudo gira em torno

desses parâmetros, não há como negar a sua influência no âmbito escolar.

Por isso, em análise de um livro didático que atendam esses objetivos verificamos que alguns autores já estão de maneira ainda singular, buscando meios para que os alunos e professores possam ter um conhecimento global e contextualizado, procura-se mostrar para o aluno a matemática como ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas.

Ao analisar os aspectos metodológicos do livro do Ensino Médio Projeto escola e cidadania para todos (2004), destacamos que a parte teórica do livro é abordada de forma simples e diversificada. Os autores procuram sintetizar os conteúdos com uma linguagem simples e de fácil compreensão, contém textos que instigam a curiosidade e ajudam a desenvolver habilidades matemáticas. Os temas desenvolvidos, são apresentados com ilustrações, fotos e esquemas explicativos, são acompanhados por atividades que surgem ao longo do texto, objetiva-se a integração entre o saber e o fazer.

A figura abaixo foi retirada do livro Projeto escola e cidadania para todos (2004) é um exemplo de abordagem em relação à apresentação dos temas.

O período ou ciclo na CA é o intervalo de tempo em que a corrente vai de um pólo a outro, inverte seu sentido e volta novamente ao pólo inicial. O número de períodos ou ciclos realizados em 1 segundo é a frequência da corrente e é expresso em ciclos por segundo ou hertz.

**A ENERGIA ELÉTRICA É DISTRIBUÍDA NAS CIDADES EM FORMA DE CORRENTE ALTERNADA. NO BRASIL, A FREQUÊNCIA DA CA É DE 60 HERTZ, OU SEJA, 60 CICLOS POR SEGUNDO.**

**“Cadê a matemática?”**

Muito bem...  
E onde entra a matemática nessa história de corrente contínua e corrente alternada?

A matemática ajuda a descobrir a variação da tensão e da corrente no decorrer do tempo. As funções e seus gráficos cartesianos são as ferramentas que ela fornece para auxiliar esse estudo. Acompanhe:  
Quando ligamos o fio condutor a um gerador de CC – uma pilha, por exemplo – a tensão  $V$  tem valor constante no decorrer do tempo. O gráfico da tensão em função do tempo tem a seguinte forma:

Num relógio, qual o período, em segundos, do movimento do ponteiro:  
a) das horas;  
b) dos minutos;  
c) dos segundos.

Você reconhece esse tipo de função?  
É a função constante, cujo gráfico é uma reta paralela ao eixo  $t$ .

Figura - 1.2: extraída da p. 119

Os autores procuram interagir os conteúdos com as outras áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno perceber as relações entre as áreas comuns e sua importância para se aprender de uma forma contextualizada que a matemática é uma ferramenta para entender a Física, a Biologia, a Química, a Economia e outras.

Essa figura retrata esse contexto utiliza-se a interdisciplinaridade entre Matemática e Física.



**Figura-1.3: extraída da p. 118**

O livro analisado contém, também, atividades de pesquisa para o aluno como atividade extraclasse, que o possibilita integrar-se em grupo, e que posteriormente esse grupo mostre seu trabalho e sua pesquisa para sala de aula socializando com os colegas. Diante disso, o aluno encontra conexões e implementa, efetivamente, uma interdisciplinaridade que traz sentido e que é mais do que um simples projeto de interligação de conteúdo e de disciplinas diversas, pode-se assim, ampliar o espaço interacional composto por pessoas que aprendem juntas e pelo próprio conhecimento.

Para Kenski (2002, p.258) interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental. Para a transformação de um determinado grupo de informações em

conhecimentos é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos e comunicados. As trocas entre pares, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a sua compreensão e a elaboração cognitiva. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados.

No entanto é necessário que o professor ouse, para que não estabeleça essa meta somente com o auxílio do livro didático, mas utilizando-o somente como um suporte pedagógico, que este não substitua a criatividade do professor e tampouco a do aluno.

Entretanto, verificamos que embora tenha havido uma significativa melhora na qualidade dos livros didáticos indicados pelo MEC, muitos ainda apresentam uma abordagem tradicional e propedêutica, que mostram somente técnicas impostas, que levam o aluno a ter o conhecimento matemático restrito a informação, com as definições e os exemplos, assim como a aplicação de exercícios para fixação de conteúdo, em que os temas são tratados de maneira fragmentada sem articulação com as demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido pensamos que, não basta o professor procurar situações que possam melhorar esses pontos negativos ou positivos em relação ao livro didático, é preciso deixar de lado o modelo

padrão que a influência desse exerce sobre suas aulas, e não permitir que este, assuma a marca de verdade absoluta e de última palavra.

Encontramos nos PCN's+ uma abordagem sobre o livro didático em que descreve:

“Possivelmente não existem livros didáticos e laboratórios didáticos” perfeitamente adequados “ou ideais que possam ser” adotados “para percursos tão variados, capazes de atender a cada realidade escolar nesse contexto de reforma”. (2002, p.136)

Ressalta ainda sobre a formação do professor em adquirir competências na busca de orientações ou subsídios que auxiliem na escolha de materiais e metodologias alternativas.

Buscar a interface nos livros didáticos ainda é uma meta a ser alcançada pelos professores e pelos autores dos livros didáticos de uma forma geral. Mesmo porque, isso requer uma mudança nas concepções metodológicas e pedagógicas, além, da qualificação para o exercício da docência com princípio interdisciplinar, dispor de recurso para desenvolvimento das práticas em sala de aula e propiciar a articulação da Matemática com outras áreas do conhecimento.

## RELEVÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer nº 15/98, instituídas pela resolução nº 4/98, entre outras disposições, determinam que os currículos se organizem em áreas, “a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento”, estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e da autonomia, redefinida em modo radical, a forma como têm sido realizadas a seleção e organização de conteúdos e a definição de metodologias nas escolas em nosso país.

Embora tenhamos essa organização dos currículos escolares, ao sistematizar o ensino do conhecimento, esses ainda se estruturam fragmentadamente e muitas vezes seus conteúdos são de pouca relevância para os alunos, que não veem neles um sentido.

Para Fazenda (2005) a superação dessa fragmentação da prática escolar só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação, com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e

assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados em objetivos pré-estabelecidos.

Segundo Machado (1994):

“Uma fragmentação crescente dos objetos do conhecimento nas diversas áreas, sem a contrapartida do incremento de uma visão de conjunto do saber instituído tem-se revelado crescentemente desorientadora, conduzindo certas especializações a um fechamento no discurso que constitui um óbice na comunicação e na ação”.

O autor complementa ainda que em consequência, a ideia de interdisciplinaridade tende a transformar em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações, envolvendo diferentes disciplinas.

Para Santomé (1998) é dita como algo diferente que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudos de âmbito mais coletivo, que implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é por sua vez modificada e passam a depender uma das outras. O ensino baseado na interdisciplinaridade tem grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos históricos, procedimentos, enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em várias disciplinas.

Alunos com educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos.

Já para Lück (1999), a interdisciplinaridade corresponde à necessidade de se superar a visão fragmentadora de produção de conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade.

Segundo Zabala (2002) a Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essa interação pode implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolingüística.

A partir dessas concepções vemos que a interdisciplinaridade, no contexto escolar, é o conceito que resume a prática de interação entre componentes do currículo. É também uma estratégia pedagógica que assegura aos alunos a compreensão dos fenômenos naturais e sociais.

Ao remeter o conhecimento escolar, aos contextos naturais e sociais de onde foi extraído e onde é aplicado, é necessário, que a escola forneça, aos alunos, as ferramentas mentais para compreensão e ação. Sendo relevante construir as

competências a partir das especificidades de cada área do conhecimento fazendo-as interagir.

Nesse sentido contextualizar no ensino da matemática, significa relacionar suas aprendizagens com temas atuais das ciências das tecnologias e fazer conexões entre os conteúdos da própria matemática. Vemos nos PCNEM que a Matemática pode ser:

“Aplicada na análise de índices econômicos e estatísticos, nas projeções políticas, nas estimativas de juros associadas a todos os significados pessoais, políticos e sociais que números dessa natureza carregam”.(p.92, 1999)

O trabalho contextualizado é um dos recursos que a escola dispõe para tirar o aluno da condição de expectador passivo e se bem trabalhado permite que o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas.

A contextualização e a interdisciplinaridade têm como objetivo o caráter instrumental da matemática, utilitário, de aplicação no dia-a dia, em outras áreas do conhecimento e nas atividades profissionais, bem como desenvolver valores e atitudes para que o aluno tenha percepção do valor da matemática na construção humana e a presença dela na arte, na natureza, na tecnologia, no cotidiano, na interpretação e intervenção do real.

D'Ambrósio (2001) afirma que “Se quisermos atingir uma sociedade com equidade e justiça social, a contextualização é essencial para qualquer programa de educação”. Isso implica em uma mudança de postura do professor em colaboração com toda a comunidade escolar, no sentido de transformar a escola em um ambiente relacionado ao contexto sociocultural do aluno.

O autor também sugere, em seu artigo sobre a interface, que os currículos escolares sejam baseados em literacia, materacia e tecnoracia, que segundo ele é uma resposta educacional às expectativas de se eliminar iniquidade e violações da dignidade humana, e é o primeiro passo para justiça social. E nos elucida:

Literacia é a capacidade de processar informação escrita o que inclui escrita, leitura e cálculo, na vida cotidiana;

Materacia é a capacidade de interpretar e manejar sinais e códigos e de propor e utilizar modelos na vida cotidiana;

Tecnoracia é a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, avaliando suas possibilidades, limitações e adequação a necessidades e situações.”(p.12)

O autor nos questiona e nos instiga a refletir sobre o porquê de não introduzir no currículo uma

matemática construtiva, lúdica, desafiadora, interessante, nova e útil para o mundo moderno.

Nessa organização de currículo espera-se também que o professor entenda a relação de sua disciplina com as de mesma área, para depois relacioná-la as de outras áreas do conhecimento. Sendo essa relação movida pelo aprendizado ativo, organizado em um projeto pedagógico com abertura científica e tecnológica, formação de valores com cooperação e participação de todos no contexto escolar.

## INTERFACE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Encontramos na dissertação, de Martins (2005), a fundamentação que intensifica a relevância da interface na organização curricular, na qual essa pesquisa teve como objetivo investigar e refletir sobre potencialidades e limites do tratamento interdisciplinar de sua organização e desenvolvimento curricular, no Ensino Médio, focalizou-se nas inter-relações entre a Matemática e a Física.

Ele desenvolveu seu trabalho em duas fases, sendo a primeira uma pesquisa documental e bibliográfica, buscou nos documentos oficiais e na literatura informações e resultados de pesquisa sobre currículo e interdisciplinaridade, analisou livros didáticos de Matemática, destinados ao Ensino Médio, observando a proposta de interação entre a

Matemática e a Física. A segunda fase utilizou entrevistas semi-estruturadas com educadores matemáticos e uma especialista em ensino de Física, que procurou identificar posições a respeito de abordagens interdisciplinares, complementou sua investigação com análise de relatórios elaborados por professores de Matemática, que atuavam no Ensino Médio, em escolas da rede pública estadual de São Paulo, além de fazer análise de livros didáticos e materiais apostilados.

Em sua pesquisa Martins (2005) constatou que há muita dificuldade de se colocar em prática a perspectiva interdisciplinar, além de haver muita dúvida sobre potencialidades e limite dessa perspectiva de organização curricular no Ensino Médio. Segundo ele essas dúvidas e dificuldades precisam ser focalizadas e discutidas na formação de professores, tanto a inicial quanto à continuada, com apoio na literatura existente.

Considerou, nos trabalhos e em abundâncias na literatura que fundamentaram suas reflexões, argumentos em favor de adequar os currículos a novos tempos, de modo a torná-los mais ricos, mais relacionados e portanto mais atrativos. Mas nos indica que entretanto o termo “currículo” na escola ainda tem a ideia de conotação de programa, de lista de conteúdos, de plano a executar e também prevalece a ideia de que o currículo não tem nenhuma

relação com o professor e sim com burocracia do sistema.

Martins (2005) complementa que foi uma experiência muito interessante olhar para o currículo como uma ferramenta para uma atuação “técnica” e olhar para o currículo pensando em riqueza, em recursão, em relações, em rigor, em representatividade, em poder explicativo e diz que essa faceta deveria ser de conhecimento de todos os professores. Destaca também a relevância, encontrada nas entrevistas realizadas, e nos mostra posições favoráveis ao trabalho interdisciplinar, no qual conservar a identidade de cada disciplina, tanto por parte dos educadores matemáticos como de especialista em ensino de Física.

Ressalta ainda que não é simples a implementação dos modelos de organização curricular conhecidos como mapas conceituais e rede de significados, em sua pesquisa de campo constatou muitas dificuldades por parte dos professores de Matemática, que em muitos casos, em vez de procurar diálogo com o professor de Física, apenas transferiram responsabilidade em abordar um dado assunto ao colega. E nos diz que atitude como essa se deu em meio ao desenvolvimento de um projeto em que havia a disposição positiva dos docentes em estar introduzindo inovações em sua prática.

Em relação aos livros didáticos nos mostra, em sua pesquisa, que continuam sendo grandes orientadores do “currículo real” colocado em prática em sala de aula, e não apresentam situações interessantes que estimulem a abordagem interdisciplinar, restringindo-se a poucos exercícios e a vagas citações, particularmente em termos de inter-relação entre Matemática e Física.

Portanto, recomenda-nos também a necessidade de ampliarmos as investigações na área de Educação Matemática a respeito das características e da constituição dos conhecimentos dos professores, e levar em conta, estudos como Schön (2000), que os saberes construídos por um futuro professor em sua trajetória pré-profissional influenciam na sua atuação docente, ou seja, a formação do professor inicia muito antes de sua frequência ao curso específico destinado a formá-lo profissionalmente.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM MATEMÁTICA

*“(...) o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; determine isso e ensine de acordo.” (Ausubel)*

Segundo Gómez-Granell (1995) atualmente, a maioria das ciências, inclusive as ciências humanas e sociais, como a psicologia, a sociologia ou a economia, tem um caráter cada vez mais

matemático. Os comportamentos sociais, a ecologia, a economia, etc se explicam através de modelos matemáticos. Análises estatísticas e cálculos de probabilidade são elementos essenciais para tomar decisões políticas, sociais ou econômicas e até mesmo pessoais. Mas embora exista essa crescente necessidade da utilização da matemática em diversos contextos é nítida a dicotomia atual entre a teoria e prática nos distanciando cada vez mais de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A Matemática está incutida, em diferentes meios, como sendo para poucos privilegiados, muitos alunos se sentem incapazes de assimilar tal conhecimento e o considera extremamente difícil, desconecto com sua realidade e sem significado. A incapacidade de lidar com os conceitos fundamentais dos números, atormenta muitos de modo que é comum ouvir expressões como “Matemática não é para mim”, “Eu compreendo áreas humanas não entendo números” entre outras.

Essa situação nos remete a vários questionamentos, por que existe a atual dicotomia entre a teoria e prática? O que é necessário para tornar a matemática mais acessível e significativa em todo contexto escolar? Para nos ajudar a delinear esses questionamentos podemos refletir segundo D’ Ambrósio (1998):

“Na educação que se pratica usualmente na cultura ocidental

pretende-se cuidar prioritariamente do intelecto, sem qualquer relação com as funções vitais. Graças a isso, que se firmou na filosofia ocidental desde Descartes, dicotomiza-se o comportamento do ser humano entre corpo e mente, entre matéria e espírito, entre saber e fazer, entre trabalho intelectual e manual. Desenvolvem-se, com base nisso, teorias de aprendizagem que distinguem um saber/ fazer repetitivo do saber/ fazer dinâmico, privilegiando o repetitivo”.

O autor também sugere, em seu artigo a interface entre História e Matemática, que:

“A alternativa é orientar o currículo matemático para a criatividade, para a curiosidade e para crítica e questionamentos permanentes , contribuindo para a formação de um cidadão em sua lenitude e não ser um instrumento de interesse, da vontade e necessidades das classes dominantes. A matemática é acessível a todo indivíduo e a importância dessa invenção depende do contexto social, político, econômico e ideológico”.

Para Meirieu (1998) é importante uma sequência didática para aprendizagem, mas adverte que só a sequência didática não é garantia para aprendizagem, pois só os alunos que tem facilidade em adquirir conhecimento com o método intuitivo

aprenderá, os outros alunos precisarão de um questionário que os leve a refletir e perceber os aspectos relevantes, além de uma dramatização que também é válido. Ele adverte também em relação aos métodos equivocados, como a memorização, dos quais muitos professores persistem em utilizar criando a falsa imagem de aprendizagem.

Merieu (1998) nos indica também a necessidade de se articular Identificação / utilização = significação, esta nos permite compreender a interação entre conteúdo e a aprendizagem. Alerta ainda para considerarmos os conhecimentos prévios dos alunos, pois todo aluno traz consigo representações dos conteúdos a serem apresentados, cabendo ao professor sistematizar e trabalhar para que se tornem conhecimentos e representações científicas. Caso contrário criará um saber escolar ocasionado pelo contexto e quando o aluno sai desse contexto escolar ele se remete ao conhecimento anterior se esvaziando do escolar. Então tem-se a impressão de aprendizagem, porém é equivocado pois se criou na realidade um falso saber, que segundo Platão é pior do que o não saber.

Para Pogré, em seu artigo para revista Acesso, a aprendizagem é:

“Um processo complexo em que cada sujeito ressignifica a realidade a partir de uma reconstrução própria e singular. Isto significa que a

aprendizagem não é algo que” se tem ou não se tem “, qual uma posse acabada. É um processo e, além disso, cada sujeito realiza esse processo de um modo próprio e singular”. (dez/2003 p.28)

Creemos que é essencial considerarmos o saber adquirido do aluno, para um determinado conteúdo e possibilitar a transformação de novas representações e dar significado científico a esses conteúdos. Segundo a teoria de Ausubel (1980), sobre aprendizagem significativa, ele propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, que caracteriza assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Vemos também que o excesso de rigor que conduz as aulas, as explicações e principalmente as avaliações de muitos professores de matemática, propicia ao aluno sentimento de impotência frente à aprendizagem matemática, levando-o ao desânimo. Por isso é fundamental orientar a aprendizagem para a introdução mais intuitiva das ideias matemáticas, utilizar-se de certos conceitos e linguagens gradativamente sem exaurir o tema de forma linear e sim permitir a apropriação do saber matemático através de rede de conexões.

Pires (2000) destaca que a associação do cérebro humano com o mundo de significações nos leva, cada vez mais, à idéia de que “conhecer” significa “conhecer o significado”, o que constrói individualmente e socialmente, por meio de relações que podem ser de natureza lógica, causal, correlacional, que articulam em feixes, em redes, como descrita por Serres (1967) e Levy (1993) que:

“Uma rede de significações, é constituída por nós, que são objetos, memórias e por ligações, duas a duas, das quais uma é sempre incidente a dois nós. Um percurso que pode passar por tantos pontos quantos desejarmos e, em particular, por todos eles. Desse modo não existe um caminho logicamente necessário e o mais curto pode ser, eventualmente, o mais difícil e menos interessante que outro mais longo”.

Enfim, diante dessas fundamentações vemos a relevância das interfaces em toda prática pedagógica, interage-se com a própria matemática através contextualização, ou entre as diversas áreas do conhecimento, utiliza-se da interdisciplinaridade. Essa interação e utilização devem ser respaldadas na pesquisa, pois é ela que permite a articulação entre o saber e o fazer matemático significativo.

## Referências bibliográficas

AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. e HANESIAN, Helen (1980). Psicologia educacional. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro. Editora: Interamericana Ltda.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB nº 15/98, instituídas pela resolução 4/98. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação do Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais mais: Matemática . Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB nº 15/98, instituídas pela resolução 4/98. Brasília, DF.

CALLIARI, Luiz Roberto. A contextualização na Matemática – Uma alternativa para o ensino. 101f .Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção. UFSC- Florianópolis, 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemáticas. São Paulo/Campinas: Summus/Unicamp, 1986.

\_\_\_\_\_, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas - SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte : Autêntica, 2001 (p.76).

\_\_\_\_\_, Ubiratan (1996). A interface entre História e Matemática: Uma visão histórico-pedagógica. Artigo, pp.1-16. Versão eletrônica disponível em: <http://vello.sites.uol.com.br/interface.htm>.

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade no ensino brasileiro. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas - SP: Papirus, pp.39, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio: Século XXI. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1999.

G.BACHELAR, La formation de l'esprit scientifique. In: MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem Matemática: símbolo e significado. In: TEBOSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana, (orgs.). Além da Alfabetização – Aprendizagem fonológica,

ortográfica, textual e Matemática. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KENSKI, Ivani Moreira. O desafio da educação a distancia no Brasil. Revista Educação em foco. Artigo. v.7, n.1, p.13-23, mar/ago.2002. Disponível no site: <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=12,1>.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. In: MARTINS, Douglas Aparecido Nacci Tratamento Interdisciplinar e inter-relações entre matemática e física. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <<http://www.pucsp.br/pos/edumat>>.

LÜCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos. 6ª edição. Petrópolis. Ed. Vozes. 1999.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Douglas Aparecido Nacci. Tratamento Interdisciplinar e inter-relações entre matemática e física. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <<http://www.pucsp.br/pos/edumat>>.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

PERIGO, Roberto. DOLCE, Osvaldo. DEGENSZAJN, David. IEZZI Gelson. ALMEIDA, Nilze. Coleção

Matemática Ciência e aplicações. Ensino Médio. São Paulo: Atual Editora.

Pesquisa no site:  
<http://xr.pro.br/Monografias/Ausubel.html>; <<http://www.pucsp.br/pos/edumat>>.

PIRES, Célia M.C. In: Martins, Douglas Aparecido Nacci. Tratamento Interdisciplinar e inter-relações entre matemática e física. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <<http://www.pucsp.br/pos/edumat>>.

PIRES, Célia M. Campos, Tânia M.M. Matemática e suas interfaces com outras disciplinas. Curso de Especialização em Educação Matemática. PUC, São Paulo: Editora PROEM. 2006.

\_\_\_\_\_, Célia M. Campos, Tânia M.M. CURI, Edda. Construindo Sempre Matemática: Interfaces com a Economia – I. 1ª série do Ensino Médio, livro II, pp. 31- 33. PUC. São Paulo: Editora PROEM. 2002.

POGRÉ, Paula. Ensino para a compreensão: Um marco para inovar na intervenção didática. Revista de Educação Matemática Acesso. Artigo. Secretaria de Educação São Paulo. Dezembro 2003- nº 17, pp.26 – 32.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Estado da Educação. CADERNO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO SARESP 2005. Informe Geral - Caderno de Resultados da Rede Estadual e Coordenadorias

de Ensino - Bloco II - Desempenho Geral nas Provas. Ficha 6 – Médias dos Escores Verdadeiros em Leitura e Matemática 3ª a 8ª EF e EM, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Aparecido dos. O conceito de fração em seus diferentes significados: um estudo diagnóstico junto a professores que atuam no Ensino Fundamental. 203f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <<http://www.pucsp.br/pos/edumat>>.

SERRES, M. A Comunicação. In: Martins, Douglas Aparecido Nacci. Tratamento Interdisciplinar e inter-relações entre matemática e física. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <<http://www.pucsp.br/pos/edumat>>.

VITTI, Catarina M. Matemática com prazer: a partir da história e da geometria. Piracicaba – SP: Editora UNIMEP, 1996.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escola. Porto Alegre: Artmed, pp.33, 2002.

ZAMPIROLLO, Maria J.C.V. SCORDAMAGLIO, Maria Terezinha. CÂNDIDO, Suzana Laino. Matemática: Projeto Escola Cidadania para Todos. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

## BREVE HISTÓRIA DA ARTE

*Ivonete da Silva*

### HISTÓRIA GERAL DA ARTE

Muitos pesquisadores tentam, desde muito tempo, desvendar as origens da humanidade, porém eles concordam que o aparecimento do homem está diretamente associado o aparecimento das formas simbólicas, isto é, da religião, da língua e da arte e está ligada a evolução do ser humano.

De modo que a história da arte, geralmente, é organizada em períodos de acordo com desenvolvimento das civilizações, seus costumes, hábitos, sendo que um dos períodos mais fascinantes da história humana é a Pré-história, porém nesse período não foi registrado nenhum documento escrito, pois foi anterior à escrita.

Todavia, como a duração da pré-história foi muita longa, os historiadores a dividiram em três períodos: paleolítico inferior (cerca de 500 000 a.C), porém sem registros escritos, paleolítico superior (aproximadamente de 30 000 a.C) e o neolítico (por volta do ano de 10 000 a.C).

### PALEOLÍTICO SUPERIOR

Também conhecida como Idade da Pedra Lascada, pois o homem utilizava de chifres de animais ou de rochas (formando objetos pontudos ou lascas) para a caça e se proteção de outros grupos nômades, surge o homem de Cro-Magnon - oriundo da Ásia e, com o passar dos anos, os homens passaram a viver em grupos.

Viviam regiões de poucas cavernas e para enfrentar o frio construía moradias rústicas com peles de animal, rochas e gravetos e nessas cavernas desenvolveram a pintura rupestre nas cavernas - nome que se dá a essas representações pictóricas.

As pinturas rupestres foram encontradas em variadas partes do mundo, como nas Cavernas de Chauvet (França 1994), Lascaux (França 1994), Altamira (Espanha 1868), os homens pré-históricos utilizaram técnicas de sombreamento e perspectiva que só foram utilizadas milhares de anos depois na época da Renascença.

## PERÍODO NEOLÍTICO

No período neolítico – conhecido como idade da pedra polida – o homem pré-histórico adotou uma técnica para construir suas armas e instrumentos com pedras polidas mediante ao atrito, nesse período, houve o início da agricultura e da domesticação dos animais.

O que deu início a substituição da vida nômade para mais estabilizada, passou a tecer panos, de

fabricar cerâmicas e construir as primeiras moradias e as representações artísticas reproduzem melhor os seres humano, sendo que, o artista se preocupa na forma de representar sua arte.

Na maneira de representação das pessoas a preocupação dos artistas passa a ser com o movimento e eles passam a criar figuras leves, ágeis, pequenas e de pouca cor e, com tempo, essas figuras reduzem os traços e linhas mais simples e desses desenhos.

Surgem à primeira forma escrita, a escrita pictográfica que consiste em representar seres e ideias pelo desenho, também há produção de cerâmicas e o uso do metal para fazer esculturas, o homem neolítico passou a ter os sentidos apurados não mais para a caça e sim para a abstração, a subjetividade e a racionalização.

## IDADE MÉDIA

Na Idade Média, devido à mistura cultural de: muçulmanos, cristãos, germânicos e outros povos, a arte floresceu em muitos aspectos, destacam-se: a tapeçaria persa muçulmana, as pinturas góticas e as pinturas bizantinas, na Idade Moderna, séculos XIV e XV.

Houve uma explosão de renovação artística que culminou na arte renascentista como o Rococó e o Barroco e vários estilos surgiram do Esteticismo ao Expressionismo as quais vigoraram até o fim do

século XIX, logo após ocorreu à primeira guerra mundial, a revolução industrial, a conquista pelo espaço.

Também, o uso crescente da computação e dos satélites que colocam em comunicação imediata as mais distantes partes do mundo e ao lado desses avanços acentuaram-se as disparidades sociais é nesse contexto complexo, rico em contradições e, muitas vezes, agitado e angustiante que a se desenvolve a arte.

O século XX também foi marcado pelas vanguardas artísticas, cuja inspiração emanava das culturas primitivas, estudadas por antropólogos da época e de teorias referentes: à Psicanálise, o surrealismo, a Arte Moderna e, ao longo do tempo, o homem passa a visitar outras civilizações.

## A HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

As primeiras manifestações artísticas do Brasil são pinturas rupestres foram encontradas no Piauí, na Paraíba e Minas Gerais Em Minas Gerais há registros de arte rupestre que se destacam pelos seus raros desenhos em formas geométricas, datados entre 2.000 e 10.000 anos atrás.

Os quais o homem pré-histórico utilizava se de ossos, argila, pedra e chifres para a produção de objetos utilitários e cerimoniais, demonstrando uma preocupação com a estética, cabe lembrar que na

época do descobrimento do Brasil havia cerca de cinco milhões de índios.

Muitos habitavam na região da amazônica onde fabricavam enfeites, cerâmica, as estatuetas de terracota, também se destacam na pintura corporal, a arte plumária, nos vasos e os trançados, os quais os estilos e imagens variam de uma tribo para outra.

## PERÍODO COLONIAL

No Período Colonial com a chegada dos portugueses, sobretudo, de Pedro Alvares Cabral eram feitas construções simples, como as feitorias, várias vilas, engenhos de açúcar as quais são representações de arte e após a divisão do Brasil em capitanias hereditárias foi necessária à construção de casas.

Após a colonização, o Brasil recebeu diversas influências, dos holandeses que influenciaram a arte na região do nordeste, os africanos que vieram como escravos influenciaram na cultura popular brasileira, com músicas, danças, comidas típicas, etc.

O barroco foi outro estilo que se desenvolveu durante o século XVIII, muito ligado ao catolicismo que se destacou em várias regiões entre elas no Nordeste cuja arquitetura das cidades passa a ter formas mais elegantes e decoração mais requintadas, obras como Mestre Valentim e Aleijadinho.

## NEOCLASSICISMO

No início do século XIX, a família real chega ao Brasil e a população começa a imitar a cultura europeia, surge o estilo neoclassicismo superando o Barroco, no começo do séc. XIX, com a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, o estilo começou a ser ensinado de forma acadêmica.

A pintura acadêmica passa a fazer parte arte brasileira, a qual retrata a riqueza clássica refletindo um padrão de beleza ideal (proposto pela Academia de Belas Artes), a pintura abrange temas bíblicos e históricos como retrato de Dom Pedro II na Abertura da Assembleia Geral (figura abaixo).



Figura 1: Dom Pedro II

O século XX inicia-se com muitos fatos que modificam a fisionomia do País, há um período de progresso técnico com a criação de novas fábricas, outro fato marcante é a chegada de muitos imigrantes e, em 1922, inicia-se a Semana de Arte Moderna que foi o marco mais caracterizador de uma nova concepção.

## MODERNISMO

Há maior compreensão da obra de arte e inicia-se o modernismo no Brasil estilo que influencia, principalmente, a literatura e as artes plásticas, e, em 1922, é realizada em São Paulo, A Semana de Arte Moderna de 1922, um dos grandes incentivadores da realização foi o pintor Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque Melo (1897-1976), conhecido como Didi Cavalcanti, até o final da década 20 viveu na Europa e, na de 40 sua arte amadureceu e conquistou espaço na pintura brasileira nas suas obras destacam a presença da mulher mulata como obra a Mulher de Vermelho. (PROENÇA, 1996, p. 233)

Didi participou da seção de pintura com doze trabalhos, entre os quais: Ao pé da cruz e Boêmios e intimidade, nessa semana muitos artistas se destacaram como: Vicente do Rego Monteiro, Tarsila do Amaral, sendo que, na década de 20, graças à produção de Vitor Brecheret a escultura brasileira ganha um aspecto mais moderno.

Durante sua vida Brecheret criou muitas obras como o Monumento às Bandeiras, após a semana de arte moderna surgiu um novo grupo de artistas plásticos os quais se caracterizaram pela valorização da cultura brasileira entre o grupo nomes: Candido Portinari, Guignard, Ismael Nery, Cicero Dias e Bruno Giorgi.

## MOVIMENTO MODERNISTA

Após o movimento modernista surgiram os artistas chamados de primitivos estes passaram a valorizar o gosto de tudo que era genuinamente nacional, a Semana de Arte Moderna foi alvo de muitas críticas e suas ideias se concretizam no decorrer do tempo através de movimento modernista.

Esses movimentos se expandiram por meio de divulgações das Revistas: Antropofágica e Klaxon, e pelos seguintes movimentos: Movimento Pau-Brasil, Grupo da Anta, Verde-amarelismo e pelo Movimento Antropofágico, no entanto, todo movimento artístico é uma ruptura com os padrões anteriores.

Isso ficou evidente no caso do Modernismo, que, a princípio, chocou por fugir os padrões da estética europeia que influenciava os artistas brasileiros, todavia, com desenvolvimento ocorrido à reprodução das artes ampliou e para facilitar o entendimento as obras de artes passam a ser classificadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAL I ALTET, Xavier. História da Arte. Tradução: Paulo Anderson F. Dias. São Paulo: Papirus, 1994. 2ª. ed.

BIAGIONI, Maria Zei.; VISCONTI, Márcia. **Guia para educação e prática musical nas escolas**. 1. ed., São Paulo: Abemusica, 2002.

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

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

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-100; 496-511.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988

MAFFIOLETTI, Leda de A. **Brincadeiras Cantadas.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano II, n.4, p. 36-38, 2004.

NEGRINE, A. S.. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva**

**Lúdica.** Revista Perfil, ESEF/UFRGS, v. I n. 01, p. 04-12, 1997.

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES – Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil/** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo:** ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, 2014.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte.** São Paulo: Ática, 1996. 7<sup>a</sup>. ed.

DICIONÁRIO MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa:** Michaelis Online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 24/08/2016.

## **A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E CARACTERÍSTICAS**

*Izabel Cristina Sobrinho Lima*

### **INTRODUÇÃO**

O ensino superior no Brasil é alvo de constantes debates e transformações nas perspectivas referentes ao acesso e à permanência. Muitos assuntos originam trabalhos e pesquisas acerca do tema, fazendo alusão às políticas públicas de acesso e permanência sobretudo nos últimos catorze anos, devido às transformações ocorridas devido aos programas de acesso, como o Prouni (Programa Universidade para todos) para as universidades particulares, as cotas étnico-raciais, no caso das universidades federais e algumas estaduais e o SISU ( Sistema de seleção unificado) que permite o acesso às universidades federais por meio das notas obtidas no ENEM ( Exame nacional do Ensino Médio) . Todavia, a reflexão a respeito da formação e características dos cursos e profissionais que ingressam nas diferentes redes e sistemas de ensino superior para a atuação docente ainda é incipiente.

Pensar nos processos de formação, ingresso e permanência de profissionais que lecionam em instituições de ensino superior é refletir, sobretudo sobre o que é educação e como ela é compreendida em determinada sociedade ou organização social.

A institucionalização da formação dos profissionais em ensino superior demonstra a visão da sociedade atrelada às políticas educacionais pelo fato de que é observada a necessidade de uma formação específica para atuar no ensino superior.

Anteriormente à LDB 9.394/96, para que o profissional atuasse no ensino superior enquanto docente, bastava à titulação de bacharel, pois o que era colocado em pauta nos discursos era o fato de que para lecionar no ensino superior bastava “conhecer” bem determinados assuntos ou tópicos e ter sucesso na área de atuação profissional para atuar na docência de cursos em faculdades e universidades.

Todavia, a partir da LDB de 1996, as perspectivas e prioridades de formação tiveram processo de transformação anunciado.

No caso da educação básica, a formação do professor teve sua realidade atrelada ao nível superior, uma vez que, anteriormente, era possível realizar essa formação no magistério. Para a docência no ensino superior, por sua vez, a exigência é de que a formação mínima se dê em nível de pós-

graduação, com horas de prática docente para que os conhecimentos de característica pedagógica também se desenvolvam, não sendo apenas o saber profissional das áreas práticas, suficiente. Isso pode ser verificado nos artigos da Lei de diretrizes e bases nº 9394/96:

Art. 65: “A formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (...).

Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Logo, a LDB de 1996 alterou as perspectivas de formação e atuação dos profissionais que realizariam sua prática profissional diretamente no ensino superior.

Observando tais perspectivas, sobretudo a partir da legislação vigente, Abordaremos como se dá a formação de docentes para o ensino superior e quais são as perspectivas críticas a partir desse novo cenário.

## A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

A formação de docentes para ensino superior tem sido estudada no Brasil desde a década de 1970, com a formulação de cursos de pós-graduação que

tinham como enfoque tal eixo temático bem como outras perspectivas.

Todavia, nos anos 1970 o acesso às universidades não era algo simples para grande parte da população, sobretudo aquela componente das classes mais pobres, e cursar graduação ou pós-graduação era algo praticamente inacessível para grande parte da população brasileira, ainda mais quando distante dos grandes centros urbanos.

Naquele momento histórico, o país passava por transformações de característica econômica e política, devido ao governo militar e à Ditadura civil militar, que visava às propagandas institucionais referentes ao chamado “milagre econômico” e também as reformas educacionais. Houve nessa década a instituição da LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual trazia disposições para aquilo que hoje classificamos enquanto partes componentes da educação básica, quais sejam: o 1º e 2º graus, hoje, respectivamente, os ensinos fundamental e médio. Citava também o ensino supletivo e sua perspectiva desde a o “ler e escrever” (hoje amplamente denominados enquanto alfabetização) até a formação para a profissionalização. O ensino superior era citado enquanto parte para a progressiva formação que era exigida dos professores para a educação básica, sendo que, para o chamado segundo grau, a formação em graduação em nível de licenciatura plena era postulada enquanto obrigatória.

Todavia, para professores de nível superior não era citada especificidade formativa<sup>1</sup>.

Essa característica pode ser relacionada com as perspectivas de uma época na qual as características desenvolvimentistas atreladas à identidade nacional aludiam principalmente às formações rápidas e modulares de característica técnica, as quais visavam uma rápida inserção de profissionais no mercado de trabalho e voltadas para as chamadas “bases” como as indústrias, por exemplo, que alimentaram um número ainda maior de cursos técnicos.

Os professores de ensino superior tinham muitas das vezes ensino superior, com o título de Bacharel (atrelado à ideia de pesquisa), enquanto a licenciatura era atrelada diretamente à docência na educação básica. Todavia, a pós-graduação *Strictu Sensu* em qualquer área, não era uma exigência direta para tal exercício profissional.

As pós-graduações em nível de especialização eram observadas enquanto uma sequência direta da formação na graduação inicial, enquanto os mestrados e doutorados eram observados como uma formação voltada diretamente para o exercício da prática da pesquisa.

Outra característica desse período também era relacionada à institucionalização da educação, e ao foco dos processos educativos observados a partir de

perspectivas oficiais de desenvolvimento econômico e de identidades nacionais.

Essa característica relacionada à oficialização do ensino e das perspectivas atreladas as observações formativas à época, podem ser compreendidas a partir do que LOURO (1997) diz:

(...) à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que se passava no seu interior ganhava importância. Outros modos de educação e de aprendizagem continuaram a existir, é claro, mas as sociedades modernas ocidentais passavam a colocar a escolarização – uma atenção especial. Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam “fazer” a formação, ou seja, os professores.

Observar a formação dos docentes, sobretudo na educação básica sempre foi algo do interesse oficial e institucional. Todavia, a formação de docentes para o ensino superior teve maior foco a partir da LDB 9394/96.

A LDB realizada no ano de 1996 foi à primeira legislação focada na perspectiva educacional a dispor parâmetros para formação de profissionais para que pudessem atuar no ensino superior.

Em seus artigos 65 e 66 tem como foco a formação dos profissionais em educação básica e ensino superior, sendo que a formação para docência do ensino superior deveria ser “prioritariamente” atrelada às pós-graduações, sobretudo de característica *strictu sensu*, em mestrado e doutorado.

O mestrado e o doutorado, entretanto estão diretamente atrelados à formação do pesquisador. O pesquisador em nível superior, visto como produtor de conhecimento, como transformador.

Todavia, o que é observado pelos pesquisadores da área de educação é que justamente por haver o foco na formação do pesquisador, o mestrado e o doutorado não incluem, diretamente, uma formação de característica pedagógica e didática, pois as práticas de iniciação à docência, bem como as disciplinas teóricas e práticas relacionadas aos conteúdos pedagógicos não possuem uma obrigatoriedade na legislação.

Contudo, as instituições, ao menos oficialmente, conferem prioridade aos profissionais mestres e doutores para coordenação de docência nos cursos de graduação, pelo fato da progressiva cobrança em legislação.

As questões referentes à falta de uma formação específica para o professor que atuará no ensino superior são abordadas por diferentes

acadêmicos, ao exemplo de VALENTE e VIANA (2011), que discorrem a respeito do seguinte cenário:

É importante lembrar que, como não há formação específica para professor universitário, à busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros. Entretanto, o incentivo (incluindo oferecimento de condições reais para o docente operacionalizar suas ações voltadas para o processo ensino-aprendizagem, bem como a cobrança e a valorização do docente) deve partir também da instituição a qual está vinculado, assim como dos órgãos federais inerentes ao sistema educacional do país.

Educação Nacional nº 9394/96 e o Decreto nº 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, exigem preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, estabelecendo que, no segundo ano de vigência, a instituição de ensino deve contar com 15% dos docentes com titulação *Stricto-sensu*, dos quais 15% devem ser doutores; no quinto ano, os valores se modificam para 25%, dos quais 10% seriam doutores; e, no oitavo ano, essa proporção passa para 1/3, dos quais 15% seriam doutores. Entretanto, estes aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o processo educacional, pois, desta

forma, a Lei nº 9394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação stricto-sensu. Por outro lado, há um aumento na oferta de lato-sensu ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente.

Logo, a formação em pós-graduação Strictu sensu é exigida enquanto titulação, todavia, não garante a formação específica para o exercício da docência, representado, a docência, sobretudo na graduação, em muitas instituições, uma atividade secundária.

## AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE: A QUESTÃO DA DIDÁTICA

No cenário compreendido pela LDB 9394/96 a formação do docente para o ensino superior é colocada sob a perspectiva das diretrizes e bases pela primeira vez.

Todavia, ainda sim, existem observações unívocas a respeito da questão, pois a Lei de diretrizes e bases prevê a necessidade prioritária de titulação, contudo não prevê obrigatoriedade das disciplinas diretamente relacionadas à didática.

Assim, diversos acadêmicos e acadêmicas estudiosos da área, conceituam, em seus trabalhos, a formação dos docentes em ensino superior enquanto uma mescla que inclui a titulação e os desenvolvimentos advindos de iniciativas individuais, tais como cursos, participação em congressos, comunicações e a própria prática laborativa.

Isso demonstra a multiplicidade de possibilidades de concepção de processos formativos. Atualmente, diversos cursos *Latu- Sensu* em “Docência do ensino Superior” tem surgido, com o intuito de permitir um contato inicial com as temáticas de ensino-aprendizagem no ensino superior e dos cenários contemporâneos que incluem novas perspectivas e metodologias, devido, até mesmo à expansão dos cenários e realidades do ensino superior.

A sociedade atual, inclusive, tem compreendido possibilidades que outrora não eram sequer possibilitadas, tais como o ensino EAD (Ensino/educação à distância) e compactado por módulos.

Todos esses processos representam as necessidades de transformação e debates acerca do processo de formação desse futuro docente do ensino superior, principalmente no que se refere às práticas e didáticas.

Conforme dito por OLIVEIRA (2010) apud CAVALCANTI & NUNES:

A maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimento de ensino superior, mesmo muitas vezes possuindo títulos de Mestre e Doutor, não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. Alega-se que por lidar com adultos, o professor universitário não necessitava tanto de formação didática, com a crença de que o fundamental para o exercício do magistério em nível superior é o domínio adequado dos conteúdos das disciplinas que o professor propõe lecionar, aliado sempre que possível à prática profissional.

Essa perspectiva de não ter uma formação didática específica, além de atrelar a formação *strictu sensu* apenas à pesquisa, permite também que se constitua a visão de que os saberes necessários à formação dos docentes de ensino superior podem se dar além das instituições educacionais, o que possibilita a formulação de discursos que colabore diretamente para a consideração dos itinerários atuais enquanto problemático e/ou desnecessários.

Atualmente há uma retórica unívoca das instituições de ensino superior de que seus corpos docentes são formados por grandes porcentagens de professores mestres e doutores. Esse elemento atua como uma grandiosa estratégia de marketing

corporativo atrelando as titulações dos docentes à qualidade de ensino e ao compromisso da faculdade/universidade em questão. Entretanto, muitas vezes tais professores não permanecem de fato na instituição, comprometendo o real desenvolvimento as atividades relacionadas ao conjunto: Ensino-pesquisa-extensão, bem como o comprometimento do processo de formação contínua, baseada na observação da prática profissional e de seus respectivos conflitos.

O professor que atua no ensino universitário deve, acima de tudo construir caminhos e tessituras que permitam o desenvolvimento de um indivíduo autônomo, construtor do conhecimento e facilitador de possibilidades. Porém, para tanto, necessita de uma formação contínua e de observações e práticas didáticas transformadoras e construtoras de possibilidades científicas e de mudança social. Para tanto, o processo de estudos que leva à titulação prioritária para exercício da docência no ensino superior deve promover a viabilidade da construção de diferentes didáticas e visões pedagógicas para alcançar tais objetivos.

Conforme CUNHA (1989) e BEHRENS (1996) apud CAVALCANTI e NUNES:

Para isso, o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe

aos seus alunos; a sua metodologia, precisa vir assentada em novos pressupostos, com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas, aliada ao ensino com a pesquisa e extensão (visando à investigação para a produção de conhecimento e a sua prática) (CUNHA, 1989). Behrens (1996) diz que o professor deve trabalhar com metodologias calçadas na criatividade em sala de aula, o aluno tem que ter como desafio, ações diferenciadas como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos quatro múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos. Mas para isso, é também importante o aluno alterar profundamente o seu papel. O aluno que fica como apenas como um espectador, um copiador de receitas e repetidor de informações, com atitudes passivas em sala de aula, não se torna autor de seu próprio processo educativo.

O ensino superior deve ser um local de troca de conhecimentos e fluxo de pensamentos e possibilidades construtivas de transformações sociais. Essas transformações são perpassadas pelas práticas e concepções didáticas, as quais a

partir do fazer reflexivo advindo do docente reconstrói possibilidades.

Lidar com jovens e adultos no ensino superior constitui um verdadeiro desafio pelo fato de que diversas perspectivas estão em pauta. Além da formação em nível superior, as perspectivas referentes à profissionalização e transformação de vida ou trajetórias, é algo latente na realidade universitária.

O ambiente universitário deve ser de trocas, de construção, de transformações cotidianas, dos conhecimentos e saberes, constituindo uma oportunidade de observação das realizações sociais

O aprender a ser docente, assim como o aprender a transformar, devem ser constantes. Todavia, muitos dos cursos *strictu sensu* que constituem a trajetória acadêmica mínima para que se possa ingressar em uma universidade para lecionar, muitas das vezes não incluem as práticas pedagógicas e debates além da área específica de formação dos sujeitos, o que acaba por comprometer processo formativo de forma totalizante.

O ensino superior passa por realidades dialógicas, conforme expresso por ALMEIDA (2015):

Na educação básica de ensino a postura do professor está voltada para uma forma de diálogo e de mediação. O aluno deve participar das aulas, tendo em vista que o docente ali

presente não é o detentor do conhecimento e que a sua presença na aula é uma forma de incentivar o discente a desenvolver ou despertar o interesse pelos conteúdos e colocá-los em prática. Contudo, ao ingressar no ensino superior, a realidade é diferenciada da vivida por ele na educação básica. A forma de mediação dos assuntos desenvolvidos na sala de aula passa a responsabilizá-lo com mais ênfase, a cobrança por conhecimento de assuntos específicos são constantes, fazendo com que o aluno busque em tempo mínimo ao que era acostumado, a desenvolver hábitos e compromisso com a leitura. O problema é que se ele não está engajado nesse tipo de cobrança desde a educação básica, acabará abandonando a escola e não obtendo êxito de conclusão dos estudos. O fato relevante é que ainda há um enorme abismo em relação à didática aplicada no ensino básico para o ensino superior, dificultando o desempenho de alunos que não tiveram ensino de qualidade na educação básica ou que estudaram de forma muito restrita em relação aos conteúdos e métodos de ensino. Diante desse pressuposto, pode-se dizer que a maneira como a maioria dos alunos de escolas públicas chega ao ensino superior não lhes dão condições que acompanhar

de forma eficaz os métodos de ensino do professor, pois infelizmente a didática aplicada por muitos desses docentes ainda tem muito do tradicionalismo. Não se afirma aqui que isso seja o principal problema da aprendizagem, mas que pode se tornar um grande problema quando a educação básica desse aluno foi aplicada com métodos opostos, mesmo que parcialmente, ao dos professores do ensino superior.

O ensino superior se constitui, portanto, enquanto um território de transformações, conflitos, e construções constantes do conhecimento dotadas de particularidades referentes ao público que o frequenta, às perspectivas e às constates reconstruções/reformulações das concepções acerca do ensino superior. Lidar com essas perspectivas e com as realidades dos estudantes que ingressam nesse nível de ensino devem ser elementos objetivados e visados na construção de trajetórias profissionais e formativas do docente que atuará nessas perspectivas.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Hélio Manguiera de. **A didática no ensino superior: práticas e desafios**. Disponível em: [http://portal.estacio.br/docs%5Crevista\\_estacao\\_cientifica/07-14.pdf](http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/07-14.pdf). Consultado em 10/05/2017.

ANTUNES, Celso. **A Vaca Sagrada da Educação Brasileira**. Adaptado. In: *Jornal Virtual Gestão Educacional*. Ano 2, N° 105, 24/03/09.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *A formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e bases. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Consultado em 09/05/2017.

BRASIL, Portal do MEC. Lei nº 9384/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_1dbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf). Consultado em 10/05/2017.

CAVALCANTI, Amanda da Fonseca; NUNES, Isabely Fernandes Leão. **A didática do professor no ensino superior**: a importância de uma prática reflexiva nos dias atuais. Disponível em: [http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensinopesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/002\\_2010\\_ap\\_oral.pdf](http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensinopesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/002_2010_ap_oral.pdf) , consultado em 11/05/2017

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). São Paulo: Unesp, 1996. v.1.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.

FREITAS, Frederico Oliveira. Os desafios do Brasil no ensino superior a distância. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 114, jul 2013. Disponível em:[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php/t\\_humb.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=13477&revista\\_caderno=27](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php/t_humb.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13477&revista_caderno=27). Consultado em: 11 de maio de 2017.

JUSTINO, José David. Abertura. In: **Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI**. CNE, Conselho Nacional de Educação. Edição eletrônica, 2015.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural*. Os determinantes da ação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Paula de Osmar. **Formação do Professor Universitário**: uma visão contemporânea. Revista saber eletrônico. Ano 1 Vol. 1 Nov / Jun 2010.

PACHANE, Graziela Giusti. **Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários**: elementos para discussão. Publicatio UEPG, Ponta Grossa, v.14, n1, p.13-24, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo, Cortez, 1999.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Quem Ainda quer ser Professor?** BOLETIM UFMG, nº. 1755, 31/10/2011. p. 2.

VALENTE, Geisa Soraia Cavalcanti; VIANA, Ligia de Oliveira. **As Competências para o Ensino de Nivel Superior no Brasil:** um olhar reflexivo sobre esta prática. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, v. 56, p. 1-12, 2011.

## INFORMÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

*Janaína dos Santos Ribeiro*

Hoje, os benefícios da informática para o Ensino da Matemática são de conhecimento geral. Entre outros podemos lembrar que o uso da informática melhora a capacidade cognitiva dos indivíduos, muda o preceito que é necessário saber os conceitos, e coloca as informações extremamente próxima das pessoas.

No entanto, não é interessante tratar da questão pragmática do uso da informática no ensino da matemática, podemos ver pela mídia que o ensino é um tema bastante explorado nos nossos dias pela publicidade de várias organizações e principalmente pelo governo, e com isso tornou-se o assunto do momento.

No que diz respeito a informática no ensino da matemática, a coerência teórica entre conteúdos, objetivos e métodos é construída com o recurso à história do conceito, onde se busca o modo de fazer pensar as ideias matemáticas, entender a superação das sucessivas abstrações do conceito, nos respectivos espaços culturais e sociais que as elaboram, é o que definimos perceber-se no interior

do movimento do conceito. Essa cumplicidade intelectual com a história do conceito faz com que a relação professor e aluno, seja colocada como parte do movimento mais geral da produção das ideias do conhecimento matemático.

## DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

No final da década de 70, quando teve início a discussão sobre o uso de tecnologia na educação, imaginava-se que uma das implicações de sua inserção nas escolas seria o desemprego de professores. Muitos deles temiam ser substituídos pela máquina - a máquina de ensinar, como era conhecida.

Esse medo relacionava-se ao fenômeno do desemprego em diversos setores da sociedade devido ao avanço do uso da tecnologia informática. Muitos funcionários eram (e ainda são) demitidos quando as indústrias e outros setores a economia passavam a utilizar máquinas computadorizadas nos setores de produção e administração. Isso porque essas máquinas realizam a tarefa de vários empregados, com economia de tempo e dinheiro.

A substituição do professor na área educacional não é algo a se preocupar. O professor possui um papel de destaque em ambientes informáticos, porém é necessário lidar com

mudanças, jamais poderão ficar imune diante da presença da tecnologia informática.

Alguns professores procuram caminhar numa zona de conforto onde quase tudo é conhecido, previsível e controlável. Conforto aqui está sendo utilizado no sentido de pouco movimento. Mesmo insatisfeitos, e em geral os professores se sentem assim, eles não se movimentam em direção a um território desconhecido.

Muitos reconhecem que a forma como estão atuando não favorece a aprendizagem dos alunos e possuem um discurso que indica que gostariam que fosse diferente. Na prática, não conseguem se movimentar para mudar aquilo que não os agrada. Acabam cristalizando sua prática numa zona dessa natureza e nunca buscam caminhos que podem gerar a incertezas e imprevisibilidade.

Esses professores nunca avançam para o que chamamos de zona de risco, na qual é preciso avaliar constantemente as consequências das ações propostas. perda de controle aparece principalmente em decorrência de problemas técnicos e da diversidade de caminhos e dúvidas que surgem quando os alunos trabalham com um computador.

Os problemas técnicos podem obstruir completamente uma atividade. Por exemplo, um professor corre o risco de ter que alterar todos os seus planos quando se depara com o fato de que a

configuração das máquinas que possibilitaria a execução das atividades foi completamente alterada pela turma que usou a sala de informática antes dele.

O professor geralmente necessita do auxílio de alguém para configurar a máquina e instalar os softwares e o tempo é muito curto para que as providências sejam tomadas no momento de aula. Sabemos que são poucas as escolas que possuem um técnico para cuidar da sala de informática e garantir condições de trabalho.

Quando tudo vai bem com a parte técnica e o professor consegue desenvolver sua aula, surgem as perguntas imprevisíveis. Por mais que o professor seja experiente é sempre possível que uma nova combinação de apertar de teclas e comandos leve a uma situação nova que, por vezes, requer um tempo mais longo para análise e compreensão.

Muitas dessas situações necessitam de exploração cuidadosa ou até mesmo de discussão com outras pessoas. Isso, porque, diferentemente do que muita gente pensa, o computador nem sempre nos responde de forma explícita. Nem sempre é possível conhecer de antemão as possíveis respostas que aparecem na tela. É preciso entender as relações que estão sendo estabelecidas pelo software.

Numa sala de aula isso constitui um ambiente de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor. O professor deve atualizar constantemente

seu vocabulário sobre computadores e softwares. As novidades nesta área surgem num ritmo muito veloz.

Trazer uma mídia informática para a sala de aula significa abrir a possibilidade dos alunos falarem sobre as suas experiências e curiosidades nesta área. Vemos alunos falando sobre o que viram na casa do tio, ou na empresa do pai. Novos termos, novas expressões. Perguntas sobre outros softwares que possam estar utilizando para isso ou aquilo.

O professor muitas vezes não consegue acompanhar essa discussão e se vê diante da necessidade de conhecer mais sobre o tema. E conhecer, nesta área de informática, significa uma atualização constante. não existe forma de "suprir" isso de uma vez e ficar tranquilo por algum período. Em outras palavras, não é possível manter-se numa zona de risco sem se movimentar em busca de novos conhecimentos.

Além desses aspectos, temos que enfrentar também as limitações das salas ambientes de informática. Se o espaço físico não comporta todos os alunos, temos que dividir a classe, desenvolver a mesma atividade para diferentes turmas. quanto tempo levará para atender a classe toda? Como é possível reorganizar o planejamento? Isso trará algum prejuízo?

Quais os perigos de deixar alguns alunos sozinhos na sala de aula enquanto o professor orienta

as atividades na sala de informática, e vice-versa? Onde colocar os computadores: um em cada sala de aula ou todos agrupados numa única sala? Como as diferentes formas de organização do espaço físico influenciarão na prática pedagógica? São decisões difíceis e cada escola vai encontrar a sua maneira de enfrentar esses riscos relacionados à organização do espaço físico.

O fato de lançar mão do uso de tecnologia informática não significa necessariamente abandonar as outras tecnologias. É preciso avaliar o que queremos enfatizar e qual a mídia mais adequada para atender o nosso propósito.

À medida que a tecnologia informática se desenvolve, nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo ao qual ela está sendo integrada. Ao utilizar uma calculadora ou um computador, um professor de matemática pode se deparar com a necessidade de expandir muitas de suas ideias matemáticas e também buscar novas opções de trabalho com os alunos.

Além disso, a inserção de TI no ambiente escolar sido vista como um potencializador das ideias de se quebrar a hegemonia das disciplinas e impulsionar a interdisciplinaridade. Por exemplo, existem trabalhos que envolvem softwares de geometria dinâmica para explorar a pavimentação do plano integrando idéias matemáticas e artísticas.

Trabalhos em modelagem matemática integrando biologia, matemática, física, história e geografia.

Diante disso, o professor é desafiado a receber e ampliar seu conhecimento. Quanto mais ele se deparar com uma situação matemática que não lhe é familiar. Ao refletir sobre as dificuldades e obstáculos que encontra, ele pode vir a perceber que a escola não é fonte exclusiva de informações para os alunos.

Atualmente as informações podem ser obtidas nos mais variados lugares. Porém, sabemos que a informação não é tudo, é preciso um espaço no qual elas sejam organizadas e discutidas. A escola pode ser esse tal espaço. Um espaço pensado como se fosse uma mesa onde alunos e professores se sentam para compartilhar as diferentes informações e experiências vividas, gerar e disseminar novos conhecimentos.

Aspectos como incerteza e imprevisibilidade, geradas num ambiente informatizado, podem ser vistos como possibilidades para o desenvolvimento do aluno, do professor e das situações de ensino e aprendizagem.

É importante que a opção por utilizar ou não tecnologia seja decidida pelo professor com base em seu próprio conhecimento.

Embora existam muitos pontos positivos a serem destacados, é importante lembrar que o engajamento de professores em atividades dessa

natureza tem um caráter de experimentação e novidade. Como é natural de conhecer, alguns professores são mais engajados que outros e estimulam o trabalho do grupo de sua escola.

Reconhecemos que é preciso tempo e um maior comprometimento dos próprios professores e a coordenação da escola para que ocorram mudanças significativas na prática de sala de aula.

Há também a dificuldade da comunicação eletrônica. São poucos os que podem acessar a internet, quer na escola, quer em casa. Entretanto, já está havendo uma melhoria dos equipamentos e há o compromisso do governo de disponibilizar internet 24 horas para as escolas.

## APLICAÇÃO PRÁTICA DE EXERCÍCIO NO ENSINO MÉDIO

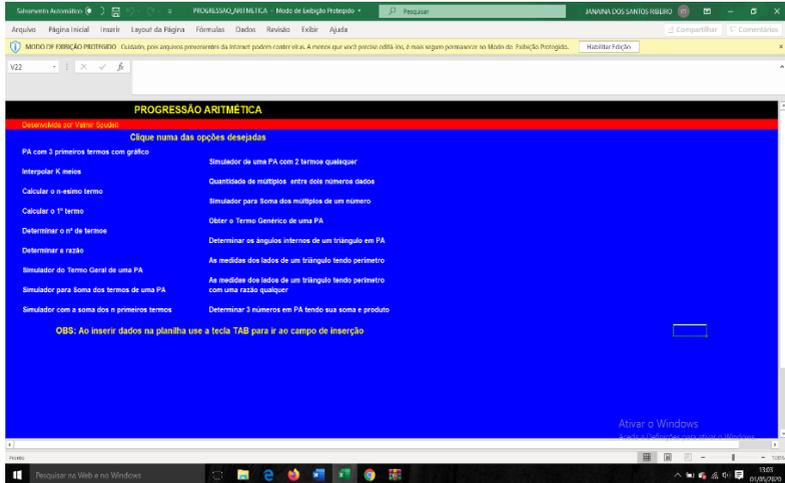
Tipo: Feeware.

Descrição: Planilha do Excell que calcula o 1º termo, a razão, o número de termo, a posição do tempo e realiza interpolação aritmética. Possui também simuladores para cálculos do termo geral de uma PA, soma dos termos, soma dos múltiplos, de um determinado número, etc. e ainda apresenta graficamente uma PA no plano cartesiano.

Criado por Valmir Spudeit

Tamanho: 315 KB

Software extraído do site. [www.sómatemática.com.br](http://www.sómatemática.com.br)



Para não ultrapassar o tempo da aula disponível da professora nas 1º e 3º séries do ensino médio da Escola Estadual Condomínio Carióba, localizada no extremo da região sul de São Paulo, foi aplicado o mesmo exercício para ambas séries. Usamos o laboratório de informática disponível na escola onde há apenas quatro computadores. Solicitamos que em grupos se formassem ao redor de cada computador a fim de que um deles manuseasse as teclas e a tela de cada computador e o restante só observasse acompanhando as respostas que seriam produzidas pelo computador. Depois foi feito revezamento a fim de que a maioria pudesse sentir como o computador pode auxiliar na criatividade dos alunos.

Os alunos em grande maioria ficaram surpresos com a aula e pediram que o professor repetisse a aula outras vezes. A professora que

acompanhou o processo sentiu-se recuada pois os alunos faziam perguntas referente a informática que a professora não conseguia responder, pois não usam tecnologia principalmente para a educação matemática.

A aplicação do exercício foi de fácil compreensão dos estudantes. A maioria dos alunos já tiveram contato com o computador mas jamais imaginavam que poderia ser usado na resolução de problemas matemáticos.

O resultado dessa aplicação deixou claro que embora as escolas possuem computadores. Poucos, mas possuem. O uso é mínimo por professores e alunos. O uso às vezes pode ser feito mas para demonstrações de aplicações matemáticas nunca foram usadas. Em ambientes escolares públicos existe normalmente uma sala de informática, com poucos computadores, nem sempre com internet e, ainda os professores precisam enfrentar burocracias dentro da escola para usar essa sala, tem uma fila enorme de professores querendo usar a mesma sala e, os educadores muitas vezes desistem mesmo.

A pesquisa feita com professores também da mesma região confirmou o que já tinha sido apurado. Eles estão desesperados e muitas vezes com medo da tecnologia que poderia ajudá-los a mudar a visão e o interesse dos alunos em suas aulas.

## **Referências bibliográficas**

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 3 ED. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. 182 p

SANGIACOMO, Lígia; SILVIA, Maria Célia Leme da; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de Oliveira; Souza; Vera Helena Giusti de. **Explorando Geometria Elementar com o dinamismo do Cabri-Geomètre** São Paulo: Proem Editora, 2005. 26 p.

SILVA, Maria José Ferreira da; LIMA, Rosana Nogueira de; ALMOLOUD, Saddo Ag; BONGIOVANNI, Vincenzo. **Explorando conteúdos do Ensino Médio e Fundamental com Cabri-Geomètre**. São Paulo: Proem Editora, 2005. 29 p.

SANGIACOMO, Lígia; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de Oliveira; MIGUEL, Maria Inez Rodrigues; SOUZA, Vera Helena Giusti de. **Geometria Plana com Cabri-Geomètre: Diferentes Metodologias**. São Paulo: Proem Editora, 2004. 32 p.

BARDEN, Jr. W. **Matemática para Microcomputadores**. Rio de Janeiro: Campus, 1985. 120 p.

STEINBRUCH, A.& Steinbruch, M. **Problemas de Matemática Resolvidos por Microcomputador**. Porto Alegre: Luzatho, 1986. 56P. Fontes de Consulta: SPUDEIT, Só Matemática. Disponível em [www.somatematica.com.br](http://www.somatematica.com.br) acesso em 28.mai,06.

CLANDLERS, Edward. Matemática inteligente. Disponível em [www.matematicainteligente.com.br](http://www.matematicainteligente.com.br). Acesso em 14.abr.06. <<http://www.Proinfo.gov.br>>

## **A IMPORTÂNCIA DE ASPECTOS PSICOMOTORES BEM CONSOLIDADOS PARA A APRENDIZAGEM**

*Janaína Luciane Machado Gomes*

O primeiro contato do ser humano com o mundo é pelo movimento. Jersild (1971) afirma que durante toda a vida a pessoa possui uma visão de si própria influenciada pela percepção de seu corpo e suas peculiaridades de força e habilidades em atividades físicas. O movimento é um dos fatores que dá ao homem o desenvolvimento físico que o acompanhará por toda a sua vida, desde a sua infância até no desempenho funcional nas diversas atividades profissionais que os indivíduos irão exercer na sociedade. Por meio da fala, dos gestos, dos olhares, dos movimentos e da emoção, e também através da linguagem verbal e corporal é que ele se faz entender em relação as suas necessidades de sobrevivência.

A Psicomotricidade proporciona ao indivíduo um melhor domínio do seu corpo, sendo fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança. Em seus estudos, Jersild (1971) mostra tanto a importância do

desenvolvimento psicomotor bom como também do desenvolvimento cognitivo.

A base do o processo intelectual e da aprendizagem da criança está na estrutura da Educação Psicomotora, onde a sua evolução parte do geral para o específico, caso a criança apresente problema, na maioria das vezes, este ocorrerá no nível das bases do desenvolvimento psicomotor, por isso, torna-se necessário a utilização dos elementos básicos da psicomotricidade, sendo fundamentais na aprendizagem do desenvolvimento do Esquema Corporal, da Lateralidade, da Estruturação Espacial, da Orientação Temporal e da Pré-Escrita, tendo em vista que se ocorrer algum problema de ordem psicomotora, a aprendizagem poderá ser prejudicada.

A formação das habilidades físicas do indivíduo acontecerá ao longo da sua interação com o mundo social. Ao dominar o uso de um número cada vez maior de objetivos, ele ao mesmo tempo aprenderá a agir em situações mais complexas, buscando identificar os significados e situações nas ações vivenciadas (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Segundo Smole (1996) a interação com o meio social é o primeiro espaço em que a criança conhece e reconhece seu corpo, onde as noções de proximidade, separação, vizinhança, continuidade estarão organizadas numa relação de oposição (parte/todo, pequeno/grande, parecido/diferente, dentro/fora), sendo estas, elaboradas de acordo com

as suas explorações táteis e sinestésicas. Wallon (1995) acreditava que o pensamento da criança e a organização de seu esquema corporal constituem-se paralelamente, desde o nascimento e nas demais fases, onde que o pensamento só ocorrerá com a interação de suas ações físicas com o ambiente, na mais tenra idade, a criança utiliza o corpo como ferramenta operacional e relacional.

A criança desde o nascimento tem como característica principal o progressivo domínio da atividade motriz voluntária, sendo o homem o ser que possui o período mais prolongado de imaturidade relativa a outros animais. Para Wallon (1995) o movimento é uma das características principais, que o diferencia dos outros animais, fazendo que se produza uma maturação de atitudes para seu desenvolvimento psicológico (SMOLE, 1996).

A característica principal da criança, durante sua primeira infância é o progressivo domínio da atividade motriz voluntária que se verifica com a diminuição das sinestesias, onde consegue o controle voluntário do movimento, sendo que estes se tornam cada vez mais corretos.

De Meur (2001) destaca especialmente o desenvolvimento das habilidades básicas, salientando que:

A importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira mais sistemática na pré-

escola, que tem a função de fornecer à criança os pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita (DE MEUR, 2001).

Costallat (1981) coloca que até os 10 anos pode se verificar a segunda etapa de desenvolvimento motor, onde ocorre um aperfeiçoamento gradativo dos movimentos dos anos anteriores, durante o período de 7 a 8 anos das atividades iniciadas no ano anterior, é neste tempo que se adquire a precisão dos movimentos.

No período de 8 a 10 anos, ocorre à mecanização dos movimentos habituais e aceleração natural dos mesmos, até ficaram ágeis.

Para Ferreira Neto (1995) os padrões motores fundamentais parece adquirirem formas maduras por volta dos 6 aos 7 anos de idade, desde que a criança tenha tido acesso a uma estimulação adequada, o autor coloca que “[...] os padrões motores fundamentais parecem adquirir formas maduras por volta dos 6/7 anos de idade desde que a criança tenha tido acesso a uma estimulação adequada”.

Para Le Boulch (1987):

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares: leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a

dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade: conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1987)

O controle voluntário é tão complexo, que são necessários mais de vinte anos para se crescer física e mentalmente. Sendo que dos 5 a 10 anos, segundo alguns autores a criança faz parte de uma posição intermediária, tanto no sentido biológico como no sentido cultural. Este período caracteriza-se de grande importância, pois ela passa a diferenciar movimentos e sensações, lhe permitindo ação e representação do seu próprio corpo. Ao entrar na escola, ou mesmo, até antes da escolarização, a criança domina uma série de movimentos que lhe são úteis, usando-os de acordo com as necessidades que enfrenta.

Para Piaget (1985), a influência da psicologia sobre a pedagogia, tornou-se mais intensa a partir das pesquisas psicológicas e do desenvolvimento de métodos de observação, Piaget cita Maria Montessori (1970-1952), onde a autora conclui que a aprendizagem se intensifica quando há possibilidades de que as crianças manuseiem o material.

Quando Piaget criou o modelo Piagetiano, que chamou de método clínico, deu aos educadores uma grande contribuição. Este método vem apontando um caminho e uma proposta pedagógica que teve como objetivo deixar a criança aprender, expondo a maneira pela qual está concebendo e compreendendo a realidade. Segundo suas pesquisas, o conhecimento é constituído através de interações do sujeito com o objeto, onde o desenvolvimento cognitivo dar-se-á pela assimilação do objeto de conhecimento e estruturas anteriores presentes no sujeito e pela acomodação dessas em função do que vai ser assimilado (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Vygotsky (apud Davis; Oliveira, 1994) expõe que “o desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento”. Em seus estudos, Piaget minimiza o papel da interação social, enquanto Vygotsky o valorizava.

Para Vayer (1984):

Todas as experiências da criança (o prazer, a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a cerção de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito

particulares e absolutamente pessoais. (VAYER, 1984)

Segundo Meyer (2001), o movimento humano vai além do deslocamento do corpo no espaço, ele possui uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico, atuando sobre o ambiente, e assim tendo mais intencionalidade nas ações. Para Bastos Filho e Sá (2001), tanto as ideias de Piaget, Wallon, Gesell e Pierre Vayer (1975), destacam-se por compreender que o movimento é uma significação expressiva e intencional, uma manifestação importantíssima do ser humano, sendo fundamental a sua intencionalidade, pois envolve o ser humano no mundo. Para Bastos Filho e Sá (2001) “a psicomotricidade neste caso pensada como a relação entre o pensamento e a ação, onde as emoções estão envolvidas”.

Freire (1989) cita que:

Corpo e mente deve ser entendida como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter um assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. (FREIRE, 1989)

Os profissionais da área de Educação Física há várias décadas vem buscado aprimorar seus conhecimentos sobre a criança e o movimento através de estudos, incorporando em sua prática, mudanças significativas para o bom desempenho da criança, sendo que até pouco tempo a preocupação destes profissionais estava centrada nos adultos. Segundo algumas literaturas o termo psicomotricidade, data do início do século 20, onde o assunto era apenas abordado excepcionalmente, afirmando-se aos poucos, e chegando ao seu ápice, a partir do momento que foi evoluindo nos seus diversos aspectos, ou seja, cognitivos motores e afetivos, passando a ver a criança no seu todo.

A criança passa a ser vista como um ser historicamente situado, dona de um saber que é importante para sua vida em sociedade, tem capacidade crítica para situar-se no mundo, para ser por ele modificada e para transformá-lo (GALLARDO, 2009).

É necessário um trabalho sério que colabore no desenvolvimento dos alunos, e que este trabalho possa ser iniciado nas escolas infantis, que possibilitem sua continuidade em toda a escolarização da criança. De acordo com Alves (2008), o trabalho com a educação psicomotora deve ser baseado na educação, objetivando o desenvolvimento das capacidades e rendimento, visando à eficiência e adequando aos diferentes

níveis de habilidade, respeitando a personalidade e vontade e a motivação do educando. Este trabalho de base tem como objetivo favorecer o desenvolvimento dos gestos e movimentos, desenvolver equilíbrio, aprimorar e aumentar a capacidade de percepção do corpo, visando uma melhora no desenvolvimento da coordenação global e fina.

Le Boulch (1988) cita que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de eu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de conduzir quando já instaladas. (LE BOULCH, 1988) A educação psicomotora neste início da vida escolar possibilita uma melhora organizacional, bem como, dá ao educando melhores possibilidades na resolução de exercícios de análises lógicas e de relação entre os números. Os responsáveis pela escolarização devem procurar desenvolver a psicomotricidade (de controle e aprimoramento dos movimentos), a percepção (diferenciações visuais e

auditivas), os diversos tipos de linguagem e o raciocínio lógico, além de estimular a criatividade das crianças.

De Meur e Staes (1989) colocam que as lições de psicomotricidade na escola, serão principalmente centradas em uma noção, muito frequentemente repetidas, em que elas manipulem materiais de toda espécie. Para que se tenha um desenvolvimento adequado nas escolas de primeiro grau é necessário um trabalho sério que colabore no desenvolvimento dos alunos.

Qualquer que seja o nível de ensino considerado, a educação deve em cada momento, levar o aluno a um maior grau de desenvolvimento possível. Os conteúdos, as tarefas, as atividades de aprendizagem, as interações do professor e todas as decisões didáticas devem ser valorizadas, segundo seu maior ou menor grau de adequação para alcançar os objetivos, que é o da aprendizagem (PIAGET,1975).

Para Mitra e Mogos (1982), não existem limites inferiores de idade para o começo do desenvolvimento das qualidades motoras. Existem apenas métodos e meios adequados para isso, períodos de desenvolvimento mais intensos e outros de relativa estagnação.

O papel da escola no desenvolvimento da criança, a interação pedagógica, pretende que cada

criança atinja mais cedo e em melhores condições aquilo que naturalmente seria de esperar no seu desenvolvimento, do que deixá-la livre aos seus próprios investimentos e envolvimento. A escola proporcionará meio, através de atividades diferenciadas, que exigirá novas experiências, tarefas a nível cognitivo, onde a criança deverá transferir algo interiorizado através de gestos mecânicos, até produzir à escrita.

Freire (1989) salienta que:

Toda a ação torna-se possível porque houve uma ação coordenada que ligou os movimentos em função de um objetivo, ou seja, o gesto mecânico produz uma ação com objetivo, e só é possível porque houve a coordenação, que nada mais é que o saber corporal. A essa ligação entre o saber e a ação denomina-se *psicomotricidade*. (FREIRE, 1989)

O estímulo ao desenvolvimento motor é de tal importância que quando ocorrem falhas no desenvolvimento motor, falhas podem ocorrer no processo de aprendizagem da criança, tais como: dificuldade na aquisição da linguagem verbal e escrita. A falta de um repertório de vivências concretas para a criança, que faz parte do universo simbólico constituído na linguagem, conseqüentemente contribuirá para afetar o processo de aprendizagem. Quando o desenvolvimento psicomotor é mal constituído, a criança poderá

apresentar problemas sérios na fase de alfabetização.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na educação infantil e séries iniciais. Ela influencia e torna-se requisito para o processo de alfabetização. Levando a criança a tomar consciência de seu corpo, de sua lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, adquire a prática de agir, como também, a coordenação de seus gestos e movimentos. Para Lopes, (apud Revista Diálogo Médico, 1995), “a criança precisa ser estimulada desde cedo, pela família, pela escola ou por ambas”.

Para Lassus (1984) a educação psicomotora envolve e comanda todo o processo de aprender, tanto na coletividade ou no individual. A própria psicomotricidade quem auxilia o educando no processo de aprendizagem e que contribui no processo de apreensão nas atividades escolares, dando a base para o desenvolvimento intelectual, sendo desenvolvidas, a partir primeiramente de experiências motoras, exigindo para sua realização o uso das funções cognitivas, tornando a psicomotricidade um procedimento que permite e auxilia no desenvolvimento da inteligência humana.

Alguns psicólogos acreditam que quanto mais cedo à criança frequentar a escola, melhor será seu desenvolvimento total, pois, a escola torna-se uma experiência enriquecedora para a criança,

principalmente por ser um período onde ela passa por uma série de mudanças físicas, cognitivas e afetivas, e a escola poderá propiciar o contato com o mundo.

Seber (1995) cita Piaget que expõe que a aprendizagem se intensifica quando existe a possibilidade de que as crianças manuseiem materiais.

Boulch (apud Oliveira, 1992) enfatiza “a necessidade da educação psicomotora baseada no movimento”. Sendo a educação psicomotora preventiva, os problemas detectados e tratados pela reeducação não ocorreriam se houvessem por parte da escola, atenção à educação psicomotora, ou seja, a educação psicomotora deveria ter na escola a mesma importância que as demais disciplinas do currículo. O autor considera a psicomotricidade um importante elemento educativo, como um instrumento indispensável para aguçar a percepção, desenvolver formas de estimular a atenção e estimular e os processos mentais.

Sendo assim, quanto mais rápido for estimulado a psicomotricidade da criança, melhor será seu desempenho na aprendizagem. Para Mitra e Mogos (1982), não existe limite inferior de idade para o começo do desenvolvimento das qualidades motoras. Para um trabalho adequado, precisam ser utilizados métodos e meios adequados.

A utilização de métodos e de meios adequadamente irão contribuir para o desenvolvimento da criança, e quanto mais se aprende, maiores serão os benefícios para o seu desenvolvimento. Vygotsky (apud Davis; Oliveira, 1994) “postula que o desenvolvimento da aprendizagem é processo que se influenciam reciprocamente de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento”.

Segundo La Pierre e Le Boulch (apud Oliveira, 1992) a psicomotricidade deve estar na formação de base, proporcionando uma melhor capacitação ao aluno, sendo que o mesmo terá uma melhor e maior assimilação das aprendizagens escolares, pois este é requisito indispensável para a criança.

Segundo Coste (1981) a psicomotricidade, em sua prática quer afirmar que o homem é o seu corpo, sem divisões. Assim sendo, não restringe em só educar o corpo, e sim, propõe-se a educação integral, proporcionando ao ser humano, mais precisamente a criança na escola, o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas.

A psicomotricidade ao promover o movimento humano, movimento este contextualizado, associado ao ambiente, à cognição, à emoção e às significações, proporciona ao desenvolvimento integral do ser. Esta educação integral só ocorrerá se a escola valorizar o seu ambiente.

A psicomotricidade é influenciada pela percepção de seu corpo e suas peculiaridades de força e em habilidades em atividades físicas, segundo Jersild (1971).

A formação de tais habilidades ocorre com a interação do indivíduo com o mundo social. Nesta interação, ele irá dominar o uso de um número maior de objetivos, irá aprendendo a agir em situações mais complexas, bem como, a identificar objetivos e situações (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

A escola na sua totalidade pode proporcionar um grande leque de atividades que possam estimular o aluno a um grau de desenvolvimento possível, então cabe a escola infantil ter a consciência da necessidade de alfabetizar a linguagem corporal antes de trabalhar os conteúdos escolares.

Fonseca (1996) coloca a psicomotricidade como caráter preventivo, com a exploração do corpo em seus potenciais, possibilita à evolução das possibilidades psicomotora, e assim contribuindo para a melhora no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra às escolas devem fazer um trabalho sério afim de que colabore no desenvolvimento das crianças em sua vida escolar.

Para De Meur e Staes (1989) a educação psicomotora é indispensável na aprendizagem

escolar, “é por essa razão que a propomos inicialmente à escola materna”.

Não se pode desprezar a educação psicomotora no momento que a criança inicia sua vida escolar, pois esta ajuda a organizar-se lhe propiciando melhores possibilidades de resolver os exercícios de análise de lógica e de relações entre os números. A escola impõe o objetivo de alfabetizar, isto é, ensinar a ler e escrever, e tem-se aos sete anos como ideal para o início das atividades escolares, segundo estudiosos, é nesta fase que a criança se encontra em estágio de maturação psicomotora adequada para tal fim. Ao associar os objetivos educacionais ao movimento estar-se criando relações e situações apropriadas à aprendizagem. O professor possui um papel muito importante, segundo Davis e Oliveira (1994) é fundamental que o professor:

Procure estruturar condições para ocorrência de interações professor-aluno, objetivo de estudo, que levem à apropriação do conhecimento. Estas considerações, em conjunto, têm sérias implicações para a Educação: procede-se na aprendizagem, do social para o individual, através de sucessivos estágios de internalização, com auxílio de adultos ou de companheiros mais experientes (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

A aprendizagem ocorre na vivência do dia-a-dia, entretanto, a escola sendo uma instituição social

que se apresenta como responsável pela educação sistemática das crianças, jovens e adultos, deve dar clareza e segurança dos objetivos e atividades propostas. Segundo a concepção educacional de Deweyana, é necessário distinguir as experiências genuinamente educativas, das experiências descuidadas, ocasionais e rotineiras. Pois o ato de pensar começa com as experiências vividas, e quando as crianças são colocadas diante de problemas e de situações que a levem a tentar fazer alguma coisa (JERSILD, 1971).

Ao entrar na fase escolar, o desenvolvimento da criança deve ser acompanhado e trabalhado pelos responsáveis de sua educação, procurando proporcionar para os alunos qualidades para o desenvolvimento como ser participativo da sociedade e atuante na mesma. Para se obter um bom planejamento de ensino, deve-se levar em conta, a realidade do educando, quanto a sua maturidade, suas necessidades, aspirações, seu preparo e as suas possibilidades de aprendizagem.

Segundo Davis e Oliveira (1994), o professor como educador tem um papel a cumprir, para isso é fundamental:

Ele procura estruturar condições para ocorrência de Interações professoraluno, que levem à apropriação do Conhecimento. Estas considerações em conjunto, têm sérias implicações para a Educação:

procede-se na a aprendizagem do social para o individual, através de sucessivos estágios de internalização, com auxílio de adultos ou companheiros mais experientes. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994)

A tarefa do professor é ampla e complexa, cabe a ele perceber o caminho que o aluno está construindo para poder descobrir ou construir meios para ajudá-lo a crescer, a se conhecer como sujeito, a integrar-se à sociedade, a apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade e não apenas mera reprodução, e assim propiciar um ambiente em que cada criança possa desenvolver suas potencialidades.

É necessário que os educadores compreendam os elementos do movimento a serem utilizados, para isso deve-se ter em mente os estágios do desenvolvimento motor (psicomotricidade) e os estágios de aprendizagem. O professor na educação infantil precisa ter sólido conhecimento do domínio psicomotor que o habilite ao planejamento das atividades próprias nesse domínio.

Segundo Constallat (apud Oliveira, 1992), “a Psicomotricidade pode ser vista como um processo ensino-aprendizagem, como tal, apresenta técnicas que se propõem a auxiliar o educando no aproveitamento e no desenvolvimento das potencialidades existentes”.

O Ministério da Educação e Desporto (1998) coloca de acordo com o Referencial Nacional para Educação Infantil que se deve garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, mas que, esta não seja baseada em rígidas situações de autocontrole, impondo a crianças a inatividade, onde muitos professores equivocados, sem conhecimento, supõem que as manifestações motoras atrapalhem a aprendizagem. O próprio referencial coloca, que a impossibilidade de locomoção e de gesticular sejam prejudiciais, dificultando o pensamento e a manutenção da atenção.

Para que ocorra o desenvolvimento das qualidades motoras do educando (educação psicomotora) faz-se necessário como prática pedagógica, principalmente na educação infantil, a interdependência entre as disciplinas, as brincadeiras e vivências corporais e profissionais com compromisso na aprendizagem de seus alunos.

Sendo o movimento e as atividades motoras na primeira infância inerentes à vida da criança, merecem ser observados com maior atenção e compreensão para que atitudes e capacidades sejam aferidas. A vivência na escola, e fora dela, são ações e interações que configuram no desenvolvimento da criança. Como educadores devemos procurar promover a educação psicomotora, a fim de, facilitar sua alfabetização, ajudando na sua aquisição das habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico-

matemático e a formação de adultos com boa autoimagem, autoestima e socialmente integrados.

Hoje a Psicomotricidade no que se refere à Educação Infantil, dá espaço para uma nova perspectiva principalmente quando se trata do desenvolvimento global da criança. A estimulação de atividades corporais propicia experiências que favorecerão a motricidade fina, são estas que auxiliariam os alunos que apresentam ritmo normal e os de aprendizagem lenta a vencer melhores os desafios em todo o processo de alfabetização. Ao proporcionar as condições de desenvolver capacidades básicas, haverá um aumento no potencial motor da criança, sendo o movimento o meio de atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, auxiliando a sanar as dificuldades advindas das dificuldades na psicomotricidade.

Qualquer que seja o nível de ensino considerando, a educação deve em cada momento levar o educando ao seu maior grau de desenvolvimento que lhe é possível. Os conteúdos, tarefas, atividades, as intervenções do professor nas suas decisões didáticas devem ser devidamente valorizadas, essa adequação num nível maior ou menor tem como principal motivo o alcance dos objetivos (PIAGET, 1975).

Lopez (apud Revista Diálogo Médico, 1995) coloca que “a criança precisa ser estimulada desde cedo, pela família, pela escola ou por ambas”.

Alguns psicólogos defendem a entrada de todas as crianças na escola o mais cedo possível, a adaptação escolar é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Para a criança, a escola é uma experiência enriquecedora, é o período de mudanças em sua vida (física, cognitiva e afetiva), onde ela aprende a dividir, passa a entender certos conceitos, aguça sua curiosidade através de ações, sendo este contato com o mundo que fará a criança a aprender e a se desenvolver no seu todo.

Para De Meur e Staes (1989), a educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares, onde afirmam que “é por essa razão que a propomos inicialmente à escola materna”.

A educação psicomotora nas escolas tem seu caráter preventivo com objetivo de desenvolver uma postura correta frente à aprendizagem, pensando no desenvolvimento integral dos alunos e nas suas etapas de crescimento. A educação psicomotora vai auxiliar a criança em sua psicomotricidade, nos seus aspectos neurológicos de maturação, nos planos rítmicos e espaciais, no plano da palavra e no plano corporal, a adquirir o estágio de perfeição motora até o final da infância, que ocorre entre os sete aos onze anos de idade.

A prática psicomotora contribui e ajuda no processo de desenvolvimento da criança em seu percurso maturativo, desde sua expressividade motora e de desenvolvimento, até o acesso à

capacidade de descentração, aspectos que irão evoluindo, da globalidade à diferenciação, da dependência à autonomia e da impulsividade à reflexão (OLALLA, 1995). Sendo este processo que formam parte da globalidade (a afetividade, a motricidade e o conhecimento), base do desenvolvimento motor, tornando-se necessário na escola de Educação Infantil, como parte de seu Projeto Político Pedagógico.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Fátima. *Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

\_\_\_\_\_. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BARBOSA, Aparecida. *A música como um instrumento lúdico de transformação*. 2012. IN: REVELA – Periódico de Divulgação Científica da FALS; ano VI – n°XIV-dez/2012. ISSN 198 2.646X.

Disponível em:  
<[http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/art\\_exp04\\_14.pdf](http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/art_exp04_14.pdf)>. Acesso em 19 mai. 2019.

BASTOS FILHO, A.; SÁ, C. M. F. de. *Psicomovimentar*. São Paulo: Papiro Editora, 2001. BRASIL, 1998.

BISPO, Joana Nély Marques. *A ludicidade como motivação na aprendizagem*. São Gonçalo, 2009. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/JNMB.2008.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria da Educação Fundamental*. 3ed. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTALLAT, D.M. *Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica*. Manual da criança infradotada, método, avaliação e exercitação gradual básica. Porto Alegre: Globo, 1981.

COSTALLAT, Dalila M. de. *Psicomotricidade I*. Porto Alegre: Globo, 1978.

COSTE, J.C. *A Psicomotricidade*. 2. ed. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CUNHA, M. F. C. *Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda*. 1990. 250 f. Tese (Doutorado) – Instituto

de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

DE MEUR, A.; STAES, L. *Psicomotricidade, Educação e Reeducação: níveis maternos e infantis*. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manoel, 1989.

FERREIRA NETO, C. A. *O desenvolvimento da criança e a necessidade de atividade motora*. In: Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, M. *Educador educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAINZA, V. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GALLARDO, J. S. P. *Prática de ensino em educação física: a criança em movimento*. São Paulo: FTD, 2009.

GATTI, R. *A importância da música no desenvolvimento da criança*. Capivari, 2012.

JERSILD, A. T. *Psicologia da criança*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.

LASSUS, E. *Psicomotricidade: Retorno às Origens*. Rio de Janeiro: Panamed, 1984.

LE BOUCH, J. *Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

MEYER, I. C. R. *Brincar e viver: Projetos em Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Wak, 2001.

MITRA, G.; MOGOS, A. *O desenvolvimento das qualidades motoras no jovem atleta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

OLALLA, G. D. *La Práctica Psicomotriu Educatiiva*. Documento elaborado para o IDE da Universidade Autônoma de Barcelona, 1995.

OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: Um estudo em escolas com dificuldade em leitura e escrita*. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. 13ª ed. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 1985.

RELVAS, M. P. *Fundamentos biológicos da educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

REVISTA DIÁLOGO MÉDICO. *É hora de ir para escola*. Ano 10, nº 4, jul/ago. 1995, p42-45.

RIBEIRO, Augusto Paulucci; BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. *Psicomotricidade e Educação Musical: reflexões para o desenvolvimento psicomotor da criança através do método de Dalcroze*. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.75-85, jul/set 2015. Disponível em:

<<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/download/1415/1543>>. Acesso em 27 mai. 2019.

SEBER, M. G. *Psicologia do pré-escolar*. São Paulo: Moderna, 1995.

SMOLE, K. C. S. *A Matemática na Educação Infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VAYER, P. *O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de dois a cinco anos*. São Paulo: Manole, 1984.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

## A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO

*José Ari de Oliveira Júnior*

### RESUMO

A educação se baseia no envolvimento do sujeito, que interage com o outro e consigo mesmo. Para efetiva interação, a escola precisa favorecer “a escuta” do educando, que funcionará como elo na sua própria concepção do processo educativo. Toda interação gera transformação, e a educação deve se pautar na transformação, que servirá de transgressão para estimular a individuação e autonomia deles. O espaço da escola que o educando passa o maior tempo é na sala de aula, onde convivem com as diferenças, as normas, desconstrói e constrói verdades, questiona e reflete sobre suas ações. A forma como o educador vai lidar com essas demandas, é que será fundamental para a formação do sujeito. Esta pesquisa se fundamenta em contribuir com o trabalho da arteterapia nas escolas. Entende-se que a utilização de práticas da Arteterapia, aliadas à educação, será um facilitador do fazer docente.

### INTRODUÇÃO

A arte está inserida como terapia desde os primórdios da humanidade, onde o homem vivia em

caverna e descobriu o fogo. Os desenhos sob as rochas encontrados nas paredes das cavernas são os primeiros sinais de expressão humana. A inserção da arte no processo educativo ganhou impulso na arteterapia, com o objetivo da formação de um homem cindido entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o sentir. Historicamente, a humanidade mantém relação com a arte, o que se efetua através dos esforços aplicados pelas mãos ou por instrumentos, ao produzir o que a natureza não consegue gerar. Assim podemos dizer que a arte está presente, também, em todo processo educativo. Por intermédio da arteterapia, este trabalho ganha sentido, privilegiando o ensino ativo, preservando a liberdade do aluno, dando oportunidade para desenvolver suas sensibilidades.

São inúmeras as possibilidades que o ser humano tem diante de si para exercitar sua expressão criativa. A mente tem sido privilegiada ao longo do tempo, mas todos sabem que trabalhar com as mãos, com o corpo, com a voz é atividades equilibradoras, especialmente para os indivíduos que se encontram imersos em uma sociedade tão mental e, ao mesmo tempo, tão superficial.

Os Estudos de bibliografia, de autores do ensino da arte possibilitarão a compreensão deste papel trazendo assim uma contribuição para a melhoria da prática pedagógica docente.

Fazendo uma reflexão, chegamos a uma série de questionamentos, como: quando se pergunta como as contribuições da arte podem ser significativas na escola? Como ensinar a criar e entender a arteterapia? E o professor, onde é que ele entra neste processo? Analisa também o ensino da arte com crianças e adolescentes e busca identificar a relevância do papel do educador de arte para se obter um ensino de qualidade para desenvolvimento no aluno sua capacidade de observação, criação e reflexões diante da arte e de toda onda social. Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica que procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema com vistas à identificação de pressupostos teóricos para melhor clarificar as possibilidades e os limites da arte no processo educativo. Sem dúvida, trata-se de uma questão que exige uma perspectiva contextualizadora da escola na sociedade capitalista e que considere a abrangência do assunto. Visando indicar novos ângulos de compreensão do problema recorre-se a conceito da arteterapia que contribui para elucidar alguns dos limites impostos a uma proposta educativa, que embora aparentemente reconhecida ainda permanece como uma das grandes utopias da educação – a educação do sentimento.

## FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTE

Segundo a LDB. 9394/96, a Arte é componente curricular obrigatório, definido nos PCNs de Arte, em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Muitos professores passam a trabalhar o fazer artístico do aluno à apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos colegas e dos de artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico.

Os temas transversais (meio-ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, ética, trabalho e consumo) são trabalhados nos conteúdos de todas as linguagens da arte e demais áreas de conhecimento separada ou interdisciplinarmente.

Inúmeras são as abordagens sobre o que seja ensinar e aprender arte, mas poucas são as metodologias que têm se preocupado com as elaborações estéticas e artísticas dos alunos. Inclusive na maioria das propostas não se considera o envolvimento estético como uma parte do conhecimento da arte integrado na cultura humana.

O professor de Arte precisa posicionar-se com clareza sobre as dimensões estéticas e artísticas que devem conectar-se na educação escolar dos estudantes. O que vem a serem as concepções de estético e artístico?

O estético em arte diz respeito, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um

determinado tempo/espço sociocultural. A experiência estética pode ser mais ampla e não derivada da arte. Ela pode dar-se frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente. Há autores que defendem até o ponto de vista no qual a natureza é uma verdadeira obra de arte.

A atitude estética por ser tão diversificada torna-se tão importante por abranger tantos fatores culturais e sociais na ação educativa em arte. A concepção do artístico relaciona-se com o ato de criação da obra de arte. A criação que é o fazer artístico resulta de ações onde são construídas novas formas a partir da natureza e da cultura. Resulta também da imaginação, que vêm da emoção e cognição.

Não se pode esquecer que a obra de arte só se completa a partir da compreensão do outro. O ensino-aprendizagem de arte deve abranger aspectos do "fazer artístico" e também seguir pelos caminhos de uma educação estética. Pois é a partir daí que irá acontecer o fazer e o refletir. Sendo assim o aluno irá pensar, quando está criando utilizando a arte educação e a arteterapia.

Se não são privilegiados exteriormente um tempo e um espaço para o aluno entrar em contato com sua essência, é preciso que cada um de nós possa criar e manter este espaço para si mesmo e, eventualmente, para outros. Urge encontrar-se para sair da existência comandada por padrões

estabelecidos pelos outros que, muitas vezes, nos acostumamos a pensar como nossos.

É nesta viagem ao encontro do território do Si mesmo que a arteterapia dá sua grande contribuição. É muito importante destacar que arteterapia não é a simples utilização de técnicas expressivas no ambiente escolar, ela é um processo do qual as imagens são o guia e em que as técnicas são facilitadoras do surgimento dos símbolos pessoais. Nas palavras de Vinícius de Moraes, musicadas por Toquinho, encontramos uma boa definição para essa viagem: *“Nesta estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá; o fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar”*.

## CARACTERÍSTICAS DA ARTETERAPIA

O trabalho de arteterapia se realiza através de atividades de expressão plástica, onde são utilizados diversos materiais, condutores de emoções, alguns, com o objetivo de conter, dominar. São usados materiais mais rígidos, enquanto outros expansivos, não controláveis totalmente, dando um resultado surpreendente às atividades.

A arteterapia, visando-se um processo de estímulos à criatividade, permite aos clientes a expressão e a comunicação de ideias e emoções, possibilitando o aumento da autoestima e da expressão emocional.

### **Processo terapêutico**

Desde os primórdios até a contemporaneidade, a Arte é uma das formas de manifestação da humanidade. “Não importa a forma pela qual o homem se expresse artisticamente, seja pela dança, música, pintura, gravura, fotografia, escultura, literatura ou teatro, ele estará representando suas emoções, impressões, percepções e seus sentimentos da realidade que vive”, segundo explica Souza (2003).

O trabalho da arteterapia promove a auto-observação, reflexões sobre o seu desenvolvimento pessoal, habilidades, interesses, preocupações e conflitos. Segundo os pesquisadores da área, a expressão artística possibilita a modelagem de diversos comportamentos, a autoexpressão e o relaxamento. O objetivo da arteterapia na visão junguiana é o de apoiar e de gerar instrumentos apropriados para que a energia psíquica forme símbolos em variadas produções, o que ativa a comunicação entre inconsciente e consciente. A meta inicial da arte na terapia é propiciar uma liberdade expressiva para que o paciente possa sentir a si mesmo

A atividade artística ativa o sistema sensório-motor, e é por natureza energizante. Considerando o ser humano do ponto de vista holístico e sistêmico, podemos inferir que à medida que o sensório motor é ativado, a emoção, a percepção, a imaginação e a cognição serão mutuamente coativadas. A atividade

artística e imagética promove uma mobilização de energia que traz à tona a carga de emoção ligada ao que esteja sendo relevante para a pessoa naquele momento, mobilizando e potencializando também a sensibilidade e a intuição, o que propicia à pessoa sintonizar níveis mais intuitivos, sensíveis e mágicos de funcionamento, e amplia a abertura para o contato consigo mesmo e com o mundo.

A mediação da arte na comunicação apresenta algumas vantagens, entre as quais a expressão mais direta do universo emocional, pois não passa pelo crivo da racionalização que acompanha o discurso verbal. Além disso, com a atividade artística, facilitamos o contato do sujeito com suas questões por um viés criativo, e não apenas dando forma a determinado conteúdo subjetivo, mas também podendo reconfigurá-lo em novos sentidos. O modo como esse processo acontece encontra diferentes explicações em função da perspectiva teórica considerada, mas a ideia central é essa: a atividade criadora como um instrumento e a arte como um caminho de transformação subjetiva.

Existe quebra de paradigmas de suas vivências de modo a construir novos padrões mais saudáveis, criando novas perspectivas e construindo uma nova realidade que possa proporcionar o encontro do eu do paciente enquanto essência e desta forma, buscando a harmonia e a saúde. Importante ressaltar que a arte na clínica nunca deve

ser considerada um passatempo ou simples relaxamento, pois como foi exposto acima ela remete a fins terapêuticos e resultados específicos. Não existe contraindicação para a utilização da arteterapia, podendo ser utilizada em qualquer abordagem da sala de aula.

Como processo facilitador ao mundo imagético e simbólico do indivíduo, possibilita o desenvolvimento de potenciais latentes e do autoconhecimento. Ao desenvolver esse seu potencial, pela aquisição da liberdade e da autoconfiança, a pessoa torna-se capaz de superar seus próprios problemas. “Assim, o fazer arte, como atividade ou trabalho, não deixa de ser um exercício intencional, produtivo e necessário à manutenção do sentido da vida humana”(URRUTIGARAY, 2003,p.142).

## CONCEPÇÃO DE ARTETERAPIA

Da nomenclatura de terapia ocupacional, a arteterapia inovou-se no modo de atuar com a utilização de materiais plásticos. Ao trazer à consciência uma imagem imaginada em criada o indivíduo “traduz o indizível em formas visíveis” (JUNG, 1999, p.104)

No Brasil, a arteterapia ganhou destaque com o trabalho da psiquiatra Nise da Silveira, que trabalhava com a arte na modalidade terapêutica,

sendo que as produções deveriam estar desprovidas de valor artísticas e estéticas.

Para Freud apud Urrutigaray (2003), a arte é o produto de uma neurose que se encontra sublimado, isto é, a arte adquire uma característica defensiva bem sucedida de um conflito. Já para Jung, a arte é um veículo para o indivíduo se libertar, como receptáculos que absorvem os conteúdos criados e guardados na consciência.

Assim, surge a arteterapia, com o desenvolvimento das habilidades artísticas como instrumento de diagnósticos e prognósticos, revestido de um valor técnico, mediado por instrumentos plásticos para a expressão ou comunicação de representações de fantasias e sentimentos.

Sendo espaço para a libertação de energias psíquicas, favorece a expressão posterior, que, aglutinando-se às palavras, traz a imaginação transformadora, onde as vivências se projetam nas imagens criadas.

A arte surge a meio caminho do homem e do universo. Nela ele se conhece, encontra seus pensamentos e seus sentimentos, ao mesmo tempo em que faz seu aquilo que o cerca e que não é ele. A dualidade irreduzível de sua dupla experiência externa e interna se encontra, enfim, resolvida (HUYGHE apud LACOSTE, 1986, p. 42).

De acordo com Pain e Jarreau (2001), a arteterapia ainda hoje é conhecida como tratamento psicoterapêutico que utiliza como mediação a expressão artística, que objetiva a representação visual de domínio figurativo, a partir da transformação da matéria.

## ARTETERAPIA PROMOTORA DE CIDADÃOS

A arteterapia utiliza a arte como instrumento de expressão simbólica, através de diferentes modalidades expressivas, sobretudo das artes plásticas. Essas modalidades expressivas, utilizadas de forma espontânea para ativar mudanças psíquicas e da expansão da consciência, propiciam a transformação de comportamentos e promovem a formação do cidadão.

À medida que a arteterapia promove a expansão da consciência, desenvolve a verdadeira cidadania, ressignifica valores, torna os indivíduos mais livres, responsáveis, críticos e conscientes. Permite que eles deixem de serem agentes passivos para serem agentes transformadores.

Souza (2003, p.161) acredita que “*a renovação social surge da intimidade*”. Ao ampliar caminhos para um crescimento pessoal e social, a arteterapia constrói uma sociedade atuante no exercício da vida cotidiana em benefício de todos. A cultura, como característica do ser humano, cria símbolos e os

propaga. São esses que influenciam diretamente e perpetuam o nosso comportamento.

### **A Arte com fins terapêuticos**

Desde o final do século XIX, os psiquiatras têm estudado as produções plásticas dos seus pacientes, com maior atenção as dos alienados. “Seguem nesse caminho alguns pedagogos, que incentivam a expressão criadora na criança e no adolescente, dentre eles podemos destacar Decroly, Frenet, Montessori” (PAIN e JARREAU, 2001, p.13).

Segundo Pain e Jarreau (2001), os tratamentos psicanalíticos e psicoterápicos das neuroses foram aperfeiçoados e, a partir daí, surgiram outras terapias: Psicoterapias de grupo ou familiares, psicodramas e técnicas de mediações artísticas, como a musicoterapia (passiva ou ativa), dançoterapia, biblioterapia e terapias através das expressões artísticas.

O trabalho de arteterapia se orienta de acordo com várias tendências, como a pré-disposição para as seções terapêuticas em grupo ou individual, a adaptação às técnicas e aos materiais selecionados para serem aplicados nos “*settings*” terapêuticos. As expressões plásticas são utilizadas como fontes de análise de seus conteúdos e estimulam a comunicação verbal.

Nesse momento aumenta a implantação dos ateliês – locais para a livre criação dos pacientes, sem

interferências. No final de cada sessão o paciente é estimulado a comentar sobre o trabalho produzido. Tudo se deve analisar, desde as atitudes durante a construção de sua composição plástica, passando pelo elaborar da imagem, o finalizar do trabalho, concluindo com as colocações acerca de todo o processo e sua evocação.

Alguns ateliês são especializados em uma só técnica, enquanto outros abrangem diversas técnicas (pintura, modelagem, máscaras, marionetes). Oportunizam, assim, ampliar as possibilidades terapêuticas, dando ao sujeito possibilidades de repetir comportamentos. Por meio do uso de alguns materiais, podem liberar reações, transformar atitudes, superar problemas e encontrar equilíbrio.

## O PAPEL DO ARTETERAPEUTA

Para que o paciente consiga transportar numa(s) imagem(s) aquilo que imagina ou mesmo expressar com a maior integridade possível, mesmo sem ter conhecimentos artísticos (mesmo que os trabalhos não sejam analisados no âmbito estético), se faz necessário que o arteterapeuta (ATT) domine as regras técnicas mais gerais. Ela ajuda na formulação da “figuração” do paciente, partindo de um desdobramento das imagens que surgirem aglutinadas com as sensações da experiência de criá-las, dialogando com as mesmas.

Ao contrário do artista, o arteterapeuta deve ter flexibilidade de visão e cuidado para não lançar sua subjetividade sobre a do paciente. Para tanto, seu ateliê deve ser multidisciplinar.

O arteterapeuta deve ter o cuidado de não impor soluções que respondam às inquietações do paciente. O próprio deve encontrar meios de resolver seus conflitos, satisfatoriamente e com autonomia.

Antes de aplicar as técnicas, o arteterapeuta deve escolher e experimentar cada material para conhecer tanto a maleabilidade quanto as sensações evocadas pelos mesmos.

O profissional da ATT deve possuir elementos teóricos, ter uma vista funcional ao observar o comportamento do paciente, ter uma noção operatória das teorias psicológicas para levar à formação das imagens e da construção das representações, compreender a concepção mental de uma imagem, até sua objetivação em uma representação concreta, dosar a utilização dos recursos plásticos, analisar os fatores que surgem e auxiliar o sujeito nas dificuldades que ele possa encontrar.

É preciso escutar aquilo que emerge do inconsciente, não para interpretar conteúdos explícitos com suas significações implícitas, mas para confundi-los. Pode-se encontrar na representação

aquilo de que o funcionamento inconsciente é a causa.

As experiências do arteterapeuta permitem a leitura das relações transferenciais dos sentimentos e das reações que inspiram o paciente. Na ausência dessa possibilidade, devem-se limitar as intervenções de apoio e de acompanhamento.

A arteterapia não é uma técnica psicanalítica, apesar da teoria freudiana do inconsciente nos ajudar na compreensão de certos comportamentos, produções e transformações nos pacientes. Ela não é o meio para levantá-los.

O papel do arteterapeuta é acompanhar o processo do paciente, ser testemunha de sua aventura, ajudar a superar os obstáculos, considerando-os sobre um ponto de vista subjetivo, adotar critérios, para decidir o momento de observar e realizar de uma atividade criativa e o momento e conteúdo das intervenções.

## RELAÇÃO DA ARTE EDUCAÇÃO COM A ARTETERAPIA

Os símbolos expressam sua importância por meio dos desenhos (imagens) do inconsciente, ou seja, símbolos do inconsciente, agente de cura. A imagem é a projeção do inconsciente, de maneira empírica, através das atividades desenvolvidas com a arteterapia.

As atividades de arteterapia com crianças e adolescentes visam incentivá-los a produzir imagens e extrair delas todo potencial comunicacional, possibilitar sua leitura e desvelar todos os sentimentos nelas impregnados.

## O OLHAR DO EDUCADOR/ARTETERAPEUTA

O educador, com seu olhar, percebe a sensibilidade necessária ao entendimento da expressividade através da imagem. Afinal, ela é uma forma de linguagem que se expressa por traços, cores e formas. É uma das manifestações mais antigas da humanidade.

Segundo Pain e Jarreau (2001), o pensador e educador Freinet defendeu o método natural de aprendizagem e suas pesquisas revelam a importância do desenho na vida da criança e do adolescente, como forma de expressão, não só gráfica, mas psicológica e verbal. Na sua análise, a escrita se desenvolve e o desenho evolui paralelamente na construção do conhecimento.

A educação, por ter potencial para reeducar a sociedade em ampla escala, é viável para propagar as ideias da arteterapia, expandir a cognição das pessoas, estabelecer e fortalecer a identidade, a expressão criativa e a consciência global.

### **Apropriações das imagens**

As imagens fazem parte da vida do homem, onde encontram e elaboram um universo de imagens,

significantes de seus conflitos subjetivos. O trabalho plástico com arteterapia constitui um cenário privilegiado para fazer viver, no sujeito, o encontro entre aquilo que Freud chamou “o princípio de realidade” e “o princípio de prazer”, visto que as leis da matéria e as leis da ideação devem achar um lugar de acordo.

O antropólogo Capelier apud Pain e Jarreau (2001) resume a condição humana em três premissas:

- O homem é este ser que faz imagem.
- O homem é este ser que se faz das imagens.
- O homem é este ser que faz as imagens.

Quando se emprega a energia física para construir uma imagem, a energia psíquica torna-se mais aparente. Essas imagens demonstram eventos psicológicos e somáticos dos pacientes, que constituem um símbolo compensatório do inconsciente. Este expressa à área negligenciada, tanto por meio de um sonho ou fantasia quanto de um desenho na tentativa de trazê-la à atenção da consciência e promover uma mudança na atitude desta.

O símbolo possui uma influência curadora, esforçando-se por alcançar um equilíbrio e uma totalidade, sempre carregando um elemento do desconhecido e inexplicável daquilo que não é acessível às palavras. Furth (2004) afirma que está

nos olhos à ação focalizadora da consciência. A área da visão periférica é o inconsciente que precisa ser trazido para a consciência.

Jung (1999), afirmava que são os arquétipos, padrões psíquicos universais e herdados, que constituem e estruturam o ser. A imagem expressa um material oriundo primariamente do inconsciente coletivo, não do pessoal.

As figuras do inconsciente representam um material primitivo, bruto, tirado de maneira direta do inconsciente, pouco desenvolvido, mas ainda assim, cheio de conteúdos ligados aos complexos individuais movidos por necessidades internas, onde o valor das figuras está na sua própria expressão psíquica.

Quando as imagens emergem do inconsciente, elas carregam uma enorme quantidade de informação psíquica. O universo simbólico é acentuado com a arte, já que esta é uma manifestação cultural subjetiva, passível de interpretação e instrumento de inserção social.

### **Lendo figuras e desenvolvendo o olhar**

A figura nos traz uma indicação de como abordar a psique do paciente, levando-o a analisá-la. As imagens não surgem para interpretarmos, mas como projeção de um momento ou desejo íntimo e deve ser ponte para a análise dos sentimentos que ela suscita. Uma aproximação deve acontecer de modo mais gradual, estabelecendo uma comunicação

entre os sentimentos e a produção imagética do paciente.

Segundo Leonardo da Vinci apud Gombrich (1999), a própria sociedade bloqueia o pensamento e o comportamento criativo, fazendo ligação entre criatividade e loucura.

Van Gogh, antes de ter sua criatividade reconhecida, era tido como louco, apenas. Quem não é capaz de olhar o mesmo fato sob diferente ponto de vista não poderá nunca ser criativo. Aquele que desvaloriza ou ignora o poder das imagens tem a imaginação empobrecida.

Para relacionar-se com as imagens que nos cercam é necessário que a criança e o adolescente estejam com o autoconceito e autoestima em alta. O autoconceito é a imagem que temos de nós mesmos e é influenciado pela percepção que os outros têm sobre nós. A psicologia vem enfatizando a importância dessa imagem no desenvolvimento global, no rendimento escolar e no desabrochar da inteligência.

Todos os seres humanos possuem todas as inteligências em algum grau, embora alguns sejam considerados promissores. Segundo Gardner (2000, p. 32), “uma intervenção numa idade inicial talvez possa levar um grande número de crianças a um nível promissor”. Na adolescência, os alunos precisam ser ajudados em suas escolhas de uma carreira. As

inteligências interagem mostrando seu uso de acordo com os papéis culturais.

Para fazermos um desenho de uma imagem que desejamos, é preciso usar a modalidade visual do cérebro mais frequentemente localizada no hemisfério direito. O acesso a essa modalidade apropriada para o desenho leva a pessoa a ver de maneira especial, como veem os artistas. A forma de ver de um artista é diferente da forma do “não artista”, pois exige a capacidade de fazer mudanças mentais conscientes.

Assim, a habilidade de ver as coisas de forma diferente tem muitas utilidades na vida, pois ela aumenta a capacidade para resolver problemas de maneira criativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoam processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação ele

pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Educa-se.

Partindo do princípio de que a Arte tem uma dimensão formadora que vê o ser humano na sua totalidade, levanta-se a hipótese de que processos educativos nos quais a Arte (teatro, dança, artes plásticas) é contemplada e nos quais se supõe a criação de sensações de caráter estético, carregados de vivência pessoal, podem contribuir para a construção de valores (ética) e para uma relação pedagógica que conduza a aprendizagens significativas.

A arteterapia possibilita a emersão de imagens imaginadas, desejadas ou sonhadas, transportadas em imagens criadas, partindo da utilização de materiais plásticos para expressar seus conteúdos íntimos, levando os alunos a canalizar sentimentos agressivos, em expressões imagéticas, em vez de externá-los. Assim, se desenvolve a intimidade consigo mesmo e com os outros, incentivando os alunos a acreditarem em si próprios, o que ajuda em sua caminhada, reconhecendo suas potencialidades.

Em virtude dos fatos mencionados, o trabalho apontou a importância da prática da arteterapia utilizar-se das imagens, pois as mesmas podem ser consideradas como expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, visto que revelam o que sentimos e pensamos quando trabalhamos com elas.

Desse modo, ao examinarmos o papel da imagem, vemos que além de ser veículo de expressão do pensar e do sentir, é mediadora do aprendizado relativo tanto ao seu mundo interno quanto externo.

Observa-se, portanto, que a prática e a fruição das imagens atuam diretamente no processo de construção da capacitação para a vida do homem, auxiliando-o a construir seu próprio “eu”.

Portanto, conclui-se que a prática terapêutica por meio das vivências de conceitos éticos fundamentais que lhes são inerentes, pode contribuir intensamente para a formação integral do homem, do cidadão e conseqüentemente, para a consolidação de uma vida em sociedade. Durante a atividade criativa, o ser humano estabelece um diálogo interior entre a imagem da imaginação e o mundo real. O homem passa a conhecer mais a si mesmo, o seu entorno e o seu lugar no mundo. A prática arteterapêutica, ao favorecer o aparecimento de imagens, que é a expressão simbólica, torna o indivíduo ciente de sua própria alma.

### **Referências bibliográficas**

FURTH, Gregg M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte.** São Paulo: Paulus, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artemed, 2000.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos em Psicologia Analítica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica de arte-terapia: a compreensão do sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – **Arte** – Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental – Brasília 1997.

SOUZA, Otília Rosângela. **Arteterapia: promotora da cidadania**. Revista Imagens da Transformação, n. 10, 2003.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

VALADARES, Ana Claudia; FUSSI, Flora E. de Carvalho. **A arteterapia e a reforma psiquiátrica no Brasil**. Revista Imagens da Transformação, n. 10, 2003.

VASCONCELOS, M. E. **Desinstitucionalização e interdisciplinaridade em saúde mental**. Cadernos de Psiquiatria da UFRJ, set/dez., 1997.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

## APRENDIZAGEM x INDISCIPLINA

*José Cabral Ferreira*

### INTRODUÇÃO

Para compreender a indisciplina em sala de aula e a farsa de ensinar e aprender no ensino básico, na escola pública atual, é preciso pensar que o processo de aprendizagem e ensinagem, nos dias atuais, está desacreditado por parte dos docentes e discentes.

Grande parte dos professores desiludidos trabalha apenas pelo raso salário, e os alunos indiferentes à aprendizagem buscam os certificados de conclusão, indiferentes à aquisição de competências para utilizá-los.

Na ensinagem existe a parte burocrática, o Plano de Ensino, que nem sempre é seguido, e os conteúdos propostos, muitas vezes, não saem do papel. **Geralmente**, o conteúdo transmitido pelo professor é o tema que ele domina, ou algo que leu, ouviu, ou discutiu recentemente, independente de constar ou não no Plano de Ensino. Indiferentes, a maioria dos alunos aceita qualquer coisa sem questionamento, desde que não sejam cobrados por

isso, porque não estão interessados na aprendizagem.

Outro aspecto que envolve este processo de ensinagem e aprendizagem é a pressão social pelo ensino de qualidade. É comum ocorrerem situações em que os responsáveis pelos alunos se manifestam reclamando do ensino, da escola e do professor, tomando a frente da situação, desconsiderando a “autonomia” dos filhos. Os valores dos pais aparecem em primeiro plano, os familiares esquecem que os filhos necessitam desenvolver a autonomia para usá-la o resto de suas vidas. Mas eles não estão interessados.

O descaso por parte dos alunos em relação à educação é tão real quanto os diplomados, que se multiplicam no mercado de trabalho, a cada dia, sem conhecimentos.

No cotidiano, os professores utilizam métodos tradicionais com livros didáticos, em que os alunos copiam, fazem resumos e aí se encerra esta dinâmica, o conteúdo está aplicado. Os alunos estão convictos de que aprenderam, porque acreditam que a facilidade do conteúdo demonstra conhecimento.

O método com o qual o professor desenvolve suas aulas praticamente não conta com a participação e muito menos, com o interesse dos alunos. As aulas se resumem em conversas paralelas e a avaliação não acontece, porque o professor não

tem o que exigir. Como nada foi ensinado, nada poderá ser exigido dos alunos, e o professor pede apenas um resumo; as ausências de provas evitam futuras reclamações na direção. Como não existiu uma aula de qualidade, e o professor não explicou nada, os alunos leem e fazem resumos, sem nenhum entendimento. Neste encontro, nada foi ensinado, e muito menos aprendido, conforme Boechat (anexo 1:48).

Isso ocorre tanto na educação de jovens como de adultos, o que denuncia uma necessidade de se analisar as práticas pedagógicas, e a partir delas compreender as suas especificidades.

Refletindo sobre a complexidade do processo de aprendizagem e ensinagem a hipótese da indisciplina em sala de aula e da farsa de ensinar e aprender é que; primeiro: a busca da ensinagem com qualidade e da valorização do ensino depende de um salário digno para professor. Segundo: este, na impossibilidade de receber o reconhecimento financeiro impõe ao discente o que tem de arquivo passivo, sem investir na busca de novos conhecimentos para cumprir um programa de aula estruturado. Terceiro: os alunos apresentam indisciplina em sala de aula e ultrapassam todos os limites do seu papel neste espaço porque estão desinteressados pelo conteúdo da aula que é desvinculado da sua realidade. Quarto: eles aceitam qualquer coisa sem questionamento, desde que não

sejam cobrados por isso – independentemente de ser o ensino para jovem ou adulto - EJA.

Analisar essas práticas e refletir sobre essas questões são os principais objetivos desta pesquisa, que terá como principal foco a investigação das causas da indisciplina em sala de aula, além de verificar como ocorre uma aprendizagem de qualidade, valorizando a ensinagem tanto da alfabetização de jovens quanto de adultos.

A metodologia aplicada para atingir os objetivos estabelecidos será responder ou refutar as hipóteses, contando com a estrutura da pesquisa bibliográfica de base qualitativa e em caráter exploratório. Não serão utilizados questionários, mas a observação da relação dos professores com os alunos, *in loco* em três escolas, Alfa, Beta e Gama. Os discursos teóricos serão verificados na prática e utilizados para investigação e análise. As referências teóricas contarão com teóricos como Paulo Freire, Fuck, Emília Ferreiro, e demais, pesquisados em artigos e entrevistas na internet.

Acredita-se que a busca deste arcabouço teórico trará a possibilidade de esclarecimentos conceituais capazes de alicerçar teoricamente as razões da indisciplina na prática educativa de jovens e adultos.

Com o objetivo de confirmar ou negar as hipóteses, o autor mergulhará na pesquisa

bibliográfica e observará *in loco* as situações nas escolas para compor o primeiro capítulo, “a indisciplina em sala de aula.

A composição do segundo capítulo “a farsa de ensinar e aprender” contará com a investigação sobre o processo do ensino e da aprendizagem e da avaliação na aprendizagem do aluno; perpassará a escravidão da classe média detendo um olhar sobre a política escolar e as implicações da ideologia no âmbito da Educação.

O terceiro capítulo buscará apoio nos autores para a compreensão de como é tratado o assunto Alfabetização no Brasil. A partir desse árduo garimpo, espera-se compreender o porquê professores permanecem inertes diante da indisciplina e da desvalorização da profissão, aceitando trabalhar por indignos salários, utilizando a sala de aula como palco para manifestação de suas frustrações, e por que; desiludidos, sem êxito e sem estímulo, impotentes deixam-se sedar, repetindo informações desvinculadas dos planos de aula, e até transformando, inadequadamente, a sala de aula em consultório psicanalítico, ou palco político.

## A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

A indisciplina pode ocorrer por vários motivos, dentre eles: sociedade, família, escola, os próprios professores e alunos. As novas tecnologias agravam a situação, quando consideramos a aula tradicional

em que o professor conta com poucos recursos. A influência das demais mídias é fundamental nesse processo, pois algumas vezes, trazem informações equivocadas à realidade, fazendo com que o aluno absorva de maneira errônea.

Acredita-se que não exista uma receita para acabar com a indisciplina. Ela carece de um trabalho coletivo para descobrir o porquê do seu início e manutenção (Vasconcelos 1993). O problema da indisciplina escolar é um grande desafio aos objetivos educacionais. Tanto pela não organização e normalização das atividades quanto pelas relações em sala de aula, para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se efetive. Esse fator atrapalha o desenvolvimento do trabalho pedagógico em relação à qualidade de ensino, abalando o desempenho tanto dos estudantes como dos docentes, sobre isso Santos diz que:

O professor é importante não somente como figura central, mas como coordenador do processo educativo, criando espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores, para que neles ocorram a construção de um conhecimento escolar significativo. (SANTOS, 2006:46).

Algumas estratégias podem ser elaboradas pelos professores para prevenir comportamentos

indisciplinados, por seus alunos em sala de aula. Para Santos, são eles:

Refletir sobre as atitudes e funções do professor;

Planificar a aula cuidadosamente em todos os seus momentos, com intuito de promover a concentração;

Cativar os alunos para a sua disciplina;

Observar, atentamente, cada aluno;

Favorecer o desenvolvimento da autoconfiança;

Fomentar o respeito mútuo entre os alunos e entre os alunos e o professor;

Discutir com os alunos o regulamento de uma turma, respeitando-o e levando-o respeitar. (SANTOS, 2006).

Não podemos atribuir indisciplina apenas como responsabilidade dos alunos, já que muitas vezes a relação social professor-aluno é uma das causas, que gera indisciplina. Nessa relação existe o autoritarismo, problema com a metodologia e também falta de diálogo com o grupo. Na opinião de Santos (2006), sem democracia, a aprendizagem e a ensinagem ficam inviáveis.

É impossível negar a importância e o impacto que a educação familiar tem sobre o indivíduo, no entanto seu poder não é absoluto e irrestrito. Nesse sentido, é necessário que a estrutura familiar se adapte às novas circunstâncias e transforme

determinadas normas, sem deixar de constituir um modelo de referencial (Aquino, 2003).

Enquanto houver professores impondo comportamentos, sempre haverá alunos protestando e procurando meios de fugir destas regras que lhes parecem arbitrárias. “A indisciplina traduzir-se-ia numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do alunado, aos anacrônicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se” (Aquino,2003).

Ampliando a visão e a reflexão sobre esta polêmica, Antunes (2002), contribui com o seu entendimento sobre uma classe indisciplinada, como aquela que:

Não permite aos professores oportunidades plenas para o desenvolvimento de seu processo de ajuda na construção do conhecimento do aluno;

Não oferece condições para que os professores possam “acordar” em seus alunos sua potencialidade como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania;

Não permite um consciente trabalho de estímulo às habilidades operatórias, ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e vivências geradoras da formação de

atitudes socialmente aceitas em seus alunos (ANTUNES, 2002:53).

Cabe aos professores resgatarem valores do passado, assim como proporcionar informações pertinentes para os alunos que estejam abertos a novos valores e disciplina em sala de aula. Isso mediante propostas relacionadas às condições sociais, políticas, econômicas, culturais, conforme a abordagem de Josiane Costa de Alcantara (2011, anexo 3:50).

Não há dúvida de que a Escola é um palco com diversos acontecimentos. Neste, alunos e professores representam problemas, tanto os internos como os externos. Os alunos trazem questões da comunidade, espaço de convívio de uma diversidade de personalidades. Na interação, o professor é o gestor e não é fácil administrar a diversidade.

Os “alunos-problema” ou indisciplinados surgem na escola de forma concomitante ao fracasso escolar decorrente do processo de escolarização inicial brasileira, na opinião de Aquino (2003). Por isso é importante se trabalhar na escola com os grupos e a comunidade. Desenvolver constante diálogo com a família, conhecer o histórico familiar e permitir que a família conheça o trabalho da escola e, em particular; o trabalho dos professores.

Os professores devem fazer uma autoavaliação do seu trabalho, a forma que

desenvolvem os conteúdos e a interação com os alunos. Deve abrir uma discussão sobre o tema com os alunos, em que o grupo possa identificar pontos que favoreçam a disciplina em sala, conforme Alcantara (anexo 3:50).

O professor deve retomar o sentido da educação no ato da direção dos grupos, compostos por professores e alunos. Os alunos precisam entender os objetivos da escola e os professores devem mostrar o sentido desta na interação com a comunidade.

Os trabalhos, desenvolvidos pelos professores, devem ser pensados no coletivo; todos devem desenvolver temas interdisciplinares que sejam de interesse comum – escola e comunidade. Devem-se enfatizar as regras de convivência dos alunos na comunidade que estão inseridos. A pauta principal deve ser o respeito, de acordo com Aquino (2003)

O educador deve respeitar os educandos em seus limites de aprendizagem, no direito de ter uma aula de qualidade, como pessoas. Deve exigir esse mesmo respeito para si e para os colegas e, se não houver, deve restabelecer os limites. Não se deve entrar em conflitos viciosos. A simpatia dos alunos para com o professor pode acontecer ou não, mas acima de tudo o respeito mútuo deve ser primordial. E, se isso não ocorrer,

deve a escola envolver a família como peça principal, pôr limites, acompanhar o trabalho da escola juntamente com o filho. (AQUINO: 2003,65).

A escola deve criar espaço para a participação dos pais, não apenas em conselho de classe ou reunião bimestral, mas espaço de convivência. A escola deve fazer um trabalho de conscientização com a família, levando-a a planejar e colocar em prática trabalhos diferenciados e interessantes para os alunos e a comunidade. A educação hoje está fragmentada e uma pequena parcela da sociedade se beneficia dela. Mas o objetivo é apresentar soluções construtivas e promover qualidade de saber e desenvolver competências. Deve proporcionar a todos os alunos um currículo educacional abrangente para permitir que ingressem em uma universidade pública ou privada ou entrar no mercado de trabalho. É importante que os alunos saiam preparados para qualquer caminho que queiram seguir. Ela ainda deve torná-los críticos com aulas criativas, utilizando novas tecnologias. O professor deve descartar os livros didáticos que engessam e não ampliam conhecimentos pedagógicos.

A disciplina não pode ser punitiva. O professor não deve ser autoritário. A escola deve compor um contexto social onde os alunos possam entendê-lo como espaço de criação e inovação sem apresentar neste,

nenhuma resistência. As pessoas estão acostumadas com o tradicionalismo e, quando se deparam com as mudanças, ficam inseguros e criam resistência. Assustados, os alunos, às vezes, preferem continuar no erro a encarar o novo (VASCONCELLOS, 1993:46).

O professor deve criar um ambiente, em que todos possam questionar e expor suas opiniões, enfim, participar. Deve respeitar o limite da aprendizagem individual de cada aluno, em seu processo de construção do conhecimento. Acredita-se que a indisciplina esteja diretamente ligada ao desconhecimento do aluno em relação aos objetivos da escola. Os professores sentem-se ameaçados em relação às suas limitações e o acesso dos educandos às informações (Anexo 3.50). Infelizmente algumas escolas, não valorizam o diálogo e agem como “donas da verdade”.

O domínio do professor em sala de aula é necessário e os alunos devem entender essa autoridade como algo positivo. A disciplina deve ser produzida de forma dialética, com autonomia e esse entendimento deve ser construído no grupo para que haja aprendizagem. Antunes diz que:

Ensinar não é fácil e educar é mais difícil ainda; mas não ensina e não educa, quem não define limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e, do que não é

permitido. O aluno só cresce se tiver diante de si um desafio. Isso deve ocorrer diariamente, com limites claros. As escolas precisam estabelecer regras mais rigorosas, caso contrário os alunos vão continuar fazendo o que bem entendem e os professores continuarão sem poder atuar. (ANTUNES, 2002::38).

A escola precisa dar condições aos professores para assumir atitudes de controle na sala de aula. Os professores devem conhecer seus papéis no sentido de saber como e quando usar. O problema da indisciplina é um objeto de significativas proporções em diversas escolas e prejudica o andamento do ensino e da aprendizagem. Para combatê-la é importante desenvolver métodos que sejam assertivos. Neste sentido, é imprescindível um educador capacitado e apto para atuar em sala de aula aliado a alunos, comunidades e órgãos competentes, que efetivamente realizem a sua parte.

O apoio pedagógico é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais eficiente. Neste caso, Gadotti (1979: pág.87), relata que:

O ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida da sala de aula é um requisito necessário para evitar a arbitrariedade

na intervenção. Mas nesta atividade, como noutras práticas sociais, como a medicina, a justiça, a política, a economia etc., não se pode evitar o compromisso com a ação, a dimensão projetiva e normativa deste âmbito do conhecimento e atuação.

Deve-se proporcionar a atividade da disciplina, até por que é ela que deve formar o aluno “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci).

A questão da indisciplina, de fato, não é tão fácil de controlar e muito menos combater, também o número de professores qualificados, infelizmente, ainda é reduzido. Por meio desta pesquisa, podemos observar que métodos e metodologias eficazes precisam ser desenvolvidos urgentemente para que o objetivo seja de fato alcançado.

A indisciplina, inclusive, é um dos grandes fatores que contribuem para a dificuldade na aprendizagem. A escola precisa constantemente criar subsídios que amenizem o problema; a função da escola, que é promover a aprendizagem da maioria dos alunos, tem deixado em muitos casos a desejar. Assim como também o papel do professor, que parece sentir dificuldades em atuar como mediador entre o conhecimento aplicado e o aluno e essa relação, que veremos a seguir.

## **A relação do professor com o aluno**

No sistema escolar, o saber pedagógico do professor deve ser a alavanca propulsora das mudanças. Não só na escola da qual é parte integrante, mas também no sistema social, econômico e político, de acordo com Paulo Freire:

O professor deve ser fonte inesgotável de conhecimentos no cotidiano da sala de aula. Deve retirar da teoria, elementos que permitam compreensão e possam assim, dar um direcionamento para ações conscientes. Deve superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do seu papel do professor. Deve apropriar-se de *um fazer* e de um *saber fazer* adequados ao momento que vive a escola atual. (FREIRE, 2002:36)

O trabalho docente é o exercício profissional do educador, representa o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade, frente aos novos tempos impõe a transformação de alunos em cidadãos ativos e participantes, na família, no trabalho e na vida cultural e política. É, portanto, uma atividade social, que contribui para a conscientização e a conquista democrática.

O pressuposto da pedagogia se inspira na concepção consciente de que a educação deve introduzir no trabalho docente, elementos de mudança que assegurem a qualidade pretendida para o ensino. Coerente com esse pressuposto busca-se

garantir ao aluno, por meio do professor, uma formação sólida e abrangente, que privilegie o processo de construção do conhecimento. Esse processo é compreendido em decorrência das trocas que o aluno estabelece na interação com o meio social e cultural. Ao professor, cabe exercer a mediação do processo e articular as trocas, ciente da assimilação crítica e ativa de conteúdos significativos, vivos e atualizados de acordo com Freire (2003):

O que se deve considerar é que o ato de ensinar e de aprender é uma constante troca, nela é imprescindível que o professor seja, acima de tudo, um educador. Que enfrente desafios e possa encarar os problemas presentes na sua formação. Que compreenda que o conhecimento se processa através de valores que embasam e justificam a aprendizagem. E que esta se dá nas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos no processo e no que vivenciam em sala de aula (FREIRE, 2003:87).

A atitude do professor em sala de aula é importante. Ele precisa criar clima de atenção e concentração, sem perder a motivação para a realização do seu trabalho. As aulas podem tanto inibir quanto desinibir o aluno, ou provocar a sua indisciplina. O papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. É importante que a escola ensine o professor a ensinar, garantindo que todos os alunos

aprendam e desenvolvam o seu raciocínio. (Anexo 2:48 FARO, 2011).

O relacionamento do professor com o aluno determina o clima emocional da sala de aula. O clima pode ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial.

Neste caso, o aluno sente segurança e não teme a crítica e a censura do professor. Se o seu nível de ansiedade se mantiver baixo pode trabalhar descontraído, ser criativo, e render intelectualmente (Anexo 2:48). Se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado pela hostilidade, a atmosfera da sala de aula é negativa. Aumentando a ansiedade do aluno, surgem repercussões físicas, diminui a sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade. Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa pelo professor classificando-o como sendo incompetente e incapaz para ensinar (Anexo 2:48).

Para que a escola possa efetivamente atender a sua mais elevada finalidade: permitir ao aluno alcançar o conhecimento, deve romper com as diferenças entre professor e aluno, barreira

consagrada pela escola tradicional. Fazem parte dos papéis tradicionais do professor – ensinar, transmitir e dominar – e os papéis do aluno – aprender, receber passivamente e obedecer. Na escola atual esses conceitos devem ser mudados na opinião de (FREIRE, 2003, pág.91):

No contexto da nova escola, a sua qualidade de atuação não pode depender só da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação. Assim o professor deve reorganizar suas ideias e reconhecer que o aluno não é um indivíduo que só faz receber informações. Ele se torna sujeito das suas ações e da sua capacidade que vai além do conhecimento que lhe é “depositado”.

Para tanto, o professor não mais será o “dono do saber” e passará a ser um orientador, alguém que acompanha e participa do processo de construção de novas aprendizagens. Para que a sociedade mude é preciso que se promovam mudanças significativas para o indivíduo. Entende-se aqui, que as escolas devem repensar sua relação com a comunidade. Criar um clima favorável para o aprendizado, em que a contribuição e o compromisso são peças fundamentais para se obter a verdadeira escola. Em uma escola democrática, todos acessam a coletividade na opinião de Freire (1991:117):

Somente outra maneira de agir e de pensar pode levar a pessoa a viver outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (FREIRE: 1991:117)

A educação é a mais fantástica troca de conhecimentos que há entre os seres humanos. A educação é encontrada em mundos diversos. Em todos os lugares haverá alguma cultura para absorver e conseqüentemente espaço para apresentar a nova cultura para outras pessoas. Dependendo de cada povo, as culturas são diferentes, pois os modos de vida são diferentes.

A educação existe em mundos diferenciados, é realizada de acordo com as condições socioculturais de cada sociedade, que proporciona a constituição de indivíduos, de acordo com a estrutura de educação. As pessoas são manipuladas, conforme os seus padrões morais, éticos políticos, pedagógicos ou religiosos, entre outros. (Anexo 2:48) Quando se torna sujeito adquire autonomia e segue seu próprio caminho.

Nas empresas, o sistema centralizador de poder usa o saber como arma para reforçar a desigualdade, a falta de companheirismo entre homens. Instigam a competição de uns com os outros

na divisão do trabalho. A educação tem como finalidade romper os limites do conhecimento e formar, por intermédio da escola, pessoas críticas e democráticas, função que não é assumida apenas pela escola. A escola atua como instância educativa com o objetivo de promover a elevação cultural dos seus educandos. Mas o seu papel fundamental é a formação da personalidade do aluno (Anexo 2: 48).

A escola é o espaço em que professores e alunos estabelecem uma relação democrática, e praticam ações de interesse comum. Dedicam-se conjuntamente em atividades, que elevam o seu modo de ser e de viver. Ambos transformam, neste cenário, a sua idiossincrasia – forma de ver pensar e sentir o mundo. No próximo capítulo será detalhada um pouco mais essa percepção.

### **Referências bibliográficas**

ANTUNES, Celso. **Onde esta a indisciplina? Existem três focos de incêndio a apagar.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

AQUINO, J. G. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas.** São Paulo: Moderna, 2003.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação.** São Paulo: Verus, 2003.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 11, abril 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira da Educação, São Paulo, jan/mar 1999.

BRASIL. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692** de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 out 2006.

\_\_\_\_\_. **PARECER nº 699/71.** Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva:** artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DORIA, Antonio Sampaio. **Questões de ensino.** v. 1, Monteiro Lou C. Editores, São Paulo, 1923.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização** – teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Para educadores**. 5. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GROSSI, Esther Pilar. **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis: Vozes, 2003.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos (1964 – 1985)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991.

HESSSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 7. ed. Coimbra: Aménio Amando, 1978.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2000.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993,

LUCK, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1991.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Editora Campus/Elsevier, 2005.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, MEC, 1997.

SANTOS, Claudevone Ferreira dos. **A Indisciplina no cotidiano escolar** Candombá – Revista Virtual, v. 2, n. 1, p. 14–23, jan – jun. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A Política Educacional**. Disponível em: [http://www.educacaoonline/a\\_politica\\_educacional.asp?f\\_artigo=325](http://www.educacaoonline/a_politica_educacional.asp?f_artigo=325)>. Acesso em: 10 outubro 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no Colégio Antônio Vieira**, em 30

de novembro de 1924. Diário Oficial do Estado. Salvador, 2 dez. 1924.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: **construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1993.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Viver, aprender: educação de Jovens e Adultos** (Livro 1) São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <

<http://assprapmrn.blogspot.com/2011/02>>. Acesso em: 11 out. 2011 e <[www.educacional.co.br/articulistas/outroseducacao\\_artigo.asp?artigo=artigo0068-cecilia](http://www.educacional.co.br/articulistas/outroseducacao_artigo.asp?artigo=artigo0068-cecilia)>. Acesso em: 27 jun. 2008.

## PROJETOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O MEIO AMBIENTE

*Karina Delgado Ribeiro*

Os projetos interdisciplinares ambientais têm por objetivo envolver os educandos em ações e práticas pedagógicas que tenham por finalidade o desenvolvimento do raciocínio crítico e interativo referentes as questões sócio ambientais.

Por intermédio dos projetos interdisciplinares ambientais que a escola consegue favorecer o aprendizado de forma dinâmica, capaz de produzir um novo olhar no educando. Por ser interdisciplinar os projetos devem ser desenvolvidos nas diferentes disciplinas, no caso específico de Brumadinho, a Matemática pode auxiliar os alunos a contabilizar quantos quilômetros a lama tóxica atingiu a cidade de Brumadinho, em Minas Gerais, depois da tragédia da Vale.

Assim como a química valerá para os educandos detectar quais elementos tóxicos, ou quais metais pesados foram encontrados na lama e na água do Rio Paraopeba que ela atingiu.

A Biologia auxiliará no conhecimento das doenças oriundas da tragédia como febre amarela e

leishmaniose. Até a contação de histórias pode auxiliar nos diferentes projetos interdisciplinares ambientais, a proposta serve para diferentes comunidades. Contar histórias.

A equipe escolar pode escolher um ou mais representantes da comunidade, de preferência que sejam pessoas da terceira idade, que resgate o perfil ambiental do bairro, sua história suas tradições e suas perspectivas em relação ao meio ambiente.

Tal proposta seria enriquecida com a participação de outras pessoas que vivenciaram aqueles momentos retratados nas histórias. Desta forma, a tradição é recuperada e preservada. Através das histórias contadas. (POLLI e SIGNORINI, 2012, p. 99).

Como era a cidade antes, como ela está hoje? O que mudou? O que melhorou? Observa-se assim que, a contação de histórias auxilia no resgate dos valores de uma comunidade e coopera para uma reflexão com relação ao desenvolvimento consciente.

A cartografia, estudo de mapas, pode promover um resgate maior da história, com depoimentos de moradores, fotos, e demais recordações que promovem o aprendizado.

Os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinares envolvem profissionais de diferentes disciplinas dentro de um mesmo objetivo.

Diferentes projetos interdisciplinares podem ser desenvolvidos com o intuito de cuidar da natureza e por consequência do planeta terra do qual todos fazem parte. Um dos importantes projetos que podem ser desenvolvidos com os educandos em período de férias ou na semana das crianças é o projeto pipa sem cerol.

Soltar “Pipa com Responsabilidade” e sem cerol que é também denominado linha chilena, uma linha que é produzida com cola e vidro moído. É um projeto interdisciplinar que pode ser desenvolvido na Educação Infantil, bem como em todas as faixas etárias antes do período das férias.

Os educadores podem inserir a educação ambiental na aula de artes, com pinturas coloridas de pipas, desenhos, colagens, fabricação de pipas sem cerol, ou até mesmo desenhos de animais feridos pelas linhas das pipas que podem compor o mural da escola.

O projeto pode deve feito com o objetivo de auxiliar os educandos no período que antecede as férias escolares, na conscientização de que as pipas com cerol, além de machucar e até matar as pessoas, mutilam as aves e também os ninhos de diversas espécies como os gaviões, urubus, corujas, o atobá e as fragatas.

É possível observar no período de férias escolares que várias aves constroem os seus ninhos

com aquilo que está à disposição, no caso da linha de cerol, é possível encontrar, em grandes quantidades, nas árvores de diferentes espaços no período de férias.

A linha acaba sendo produto para produção dos ninhos, o que leva muitos filhotes serem mutilados ou até morrer por causa do cerol. Em alguns estados brasileiros, o uso do cerol nas pipas é expressamente proibido por lei, no entanto em outros estados não há esta proibição, o que faz com que as escolas tenham um papel mais importante no dever de levar as informações e a problemática até a comunidade escolar para que novos hábitos e atitudes sejam tomadas não só pelos educandos para pelos familiares.

Outros projetos interdisciplinares podem e devem ser desenvolvidos de forma coletiva no período que antecede as férias escolares podem auxiliar na informação e na educação ambiental. Há uma grande necessidade de ensinar aos alunos a importância de manter a praia limpa, como o cuidado para que sacolas plásticas não sejam jogadas ou deixadas para que as marés carregam para o mar.

As sacolas plásticas levam a óbito as tartarugas, os peixe-boi e outros animais aquáticos que vivem nos mares, eles morrem engasgados ou com doenças provenientes da ingestão dos sacos plásticos deixados na praia ou até mesmo lançados ao mar.

Faz-se, portanto, necessário a criação de projetos que conscientizam os alunos na proteção dos animais aquáticos. Existem ONGs que recolhem os lixos das praias e fazem o reaproveitamento dos materiais que foram descartados, o objetivo é a proteção do mar e dos animais que nele vive.

Lena Marques Fagundes adverte que:

A produção de plásticos tem efeitos positivos em nossas vidas por ser um material versátil que facilita várias tarefas do nosso dia a dia, trazendo conforto e comodidade, porém, seus resíduos podem se acumular no ambiente e prejudicar a saúde dos animais, dos humanos e do planeta. A má gestão de resíduos plásticos, a longo prazo, pode causar a extinção de espécies da fauna marinha. (FAGUNDES, 2019, p.2400).

Fagundes ainda aponta que “a limpeza dos ambientes costeiros compreende uma etapa importante para a sustentabilidade da vida na biosfera”, (FAGUNDES, 2019, p.2399). É necessário, portanto, que haja um cuidado para que os resíduos plásticos não cheguem aos oceanos.

A gestão correta destes resíduos deve ser planejada com o objetivo de minimizar os problemas causados por esse material que é, nos dias atuais, cada vez mais produzido e utilizado.

Muitos animais marinhos acabam ingerindo utensílios plásticos acidentalmente ou intencionalmente como apontam estudos sobre as tartarugas verdes (*Cheloniemydas*), que são animais de natureza herbívora, tendo como principal fonte de alimento algas e vegetais. (FAGUNDES, 2019, p.2399).

Desta forma, observa-se que há uma grande necessidade de as instituições escolares promoverem projetos interdisciplinares ambientais que auxiliam na conscientização do correto descarte de resíduos plásticos nas diversas praias das lindas cidades litorâneas Brasileiras que são muito frequentadas em período de férias escolares.

No verão há necessidade de promover projetos ambientais interdisciplinares contra a Dengue, no período de férias e em um país tropical, as famílias tendem a comprar piscinas de plástico e a manutenção da água fica esquecida em meio aos passeios de férias e a correria do dia a dia.

As instituições escolares devem fazer projetos ambientais com atividades pedagógicas interdisciplinares que envolvam a comunidade escolar tanto dentro da escola como fora dela.

Estes projetos devem ter como objetivo principal o combate a proliferação do mosquito da dengue, para que assim as doenças por ele transmitida sejam evitadas. O projeto contra os

mosquitos da dengue se justifica pelo grande número de mortos por consequência da dengue hemorrágica e outras doenças que o mosquito transmite.

Os educandos obterão por intermédio deste projeto, informações sobre como onde e como a larva se desenvolve, bem como se evita a proliferação do mosquito *Aedes Aegypti*. Observa-se que brasileiros de todas as regiões do Brasil e turistas do exterior gostam de passar as férias no litoral do Norte e do nordeste brasileiro, pela beleza das praias, pelas lindas paisagens e pela cultura diferenciada.

A região de beleza exuberante atrai turista de todos os continentes e países. No entanto, os usuários como os banhistas e pescadores destes paraísos brasileiros são uma grande ameaça para as espécies nativas e até para o turismo regional. Há uma falta de conscientização com relação ao descarte do lixo e isto afeta de forma negativa as regiões.

Neste sentido, Silva e Marmontel apontam que:

Para banhistas, pescadores e outros usuários da orla, estes materiais podem configurar uma ameaça à segurança e à saúde. Mesmo em regiões como dentro das Reservas de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e Amanã, este problema se repete, e é frequente observar-se a presença de sacos e garrafas plásticas, embalagens de biscoitos ou

papéis de bombons flutuando próximo às comunidades, material esse que também a flora nas praias durante a seca; sua presença pode afetar negativamente o turismo, e prejudicar e/ou reduzir estoques de animais aquáticos, inclusive peixes. (SILVA e MARMONTEL, 2009, p.108).

Um dos principais problemas e preocupações desta região é com a preservação do peixe-boi. A ingestão de lixo plástico e as embarcações motorizadas são as principais causas mortis desta lida espécie.

“O peixe-boi amazônico possui importância ecológica no equilíbrio do ecossistema, pois suas fezes fertilizam as águas, auxiliando na produção de alimentos para outras espécies.” (SILVA e MARMONTEL, 2009, p.109).

Com relação ao peixe-boi autores ainda atestam que:

Sua conservação está sujeita não apenas à diminuição de sua caça, mas também à preservação de seu habitat. Portanto, a garantia da sobrevivência das populações de peixe-boi depende, também, de políticas públicas voltadas a orientar e educar os povos ribeirinhos acerca o impacto do lixo ao ambiente natural. (SILVA e MARMONTEL, 2009, p.109).

Muitas regiões brasileiras não tem o conhecimento do peixe-boi, embora é preciso ensinar os educandos dentro da sua rotina, é preciso criar projetos que sejam capazes de elucidar as problemáticas ambientais de outras regiões brasileiras, para que assim os alunos tenham conhecimento e conscientização da necessidade de preservação de cada região.

Desta forma, observa-se que o projeto peixe-boi pode e deve ser desenvolvido em qualquer instituição escolar brasileira, independente da região, para que o passeio de férias não deixe rastros de falta de conhecimento e de irresponsabilidade.

Além de projetos que envolvem passeio e férias projetos que oferecem conhecimento sobre a vida no campo, hortas e cuidado com o solo, com o objetivo de evitar queimadas desnecessárias é de grande importância para os alunos.

Os projetos interdisciplinares “horta na escola” ou outras diferentes nomenclaturas dadas ao projeto que investe no conhecimento e cultivo das plantas favorece o aprendizado dos aromas, das cores, dos sabores, das texturas, dos tamanhos, do tempo, das sementes, do plantio, da colheita, do solo, da irrigação, do sol, as vitaminas, o aproveitamento das cascas e uma infinidade de coisas que agregam conhecimento aos educandos de todas as séries.

Os projetos interdisciplinares relacionados as hortas nas instituições escolares contribuem para o aprendizado acerca de uma alimentação saudável e livre de agrotóxicos.

O projeto auxilia a cantina da escola e pode beneficiar a comunidade escolar. Dentro do processo de alfabetização/letramento as crianças podem copiar receitas e aprender os nomes de cada planta.

Os projetos interdisciplinares com hortas nas escolas podem auxiliar o aproveitamento de pneus, caixotes, garrafas pets, caixas de papelão e até o aproveitamento da água da chuva.

Os educandos se envolvem de maneira dinâmica e participativa em projetos interdisciplinares que aguçam o interesse coletivo ou individual, no entanto para que este interesse ocorra, faz-se preciso que os profissionais da educação demonstrem apreço pelos projetos e se interajam entre si.

Muitas casas que padecem necessidade não tem um mínimo de conhecimento de como cuidar de uma horta, do valor das plantas medicinais, dos legumes e das hortaliças.

Os projetos interdisciplinares com hortas nas escolas auxiliam também no respeito ao gosto do próximo. Há alunos que saem do ensino médio e não tem o mínimo conhecimento de o que seja um terrário.

O projeto terrário ou as oficinas de terrário e minijardins podem auxiliar os educandos do ensino

fundamental a investigar a natureza, especificamente o solo brasileiro e as espécies de plantas que nele existem. É também uma importante ferramenta contra o estresse e a ansiedade dos alunos que ficam horas por dia conectados.

Estudos comprovam que os jogos digitais e as redes sociais podem provocar ansiedade nos alunos e desenvolver a Síndrome do Pensamento Acelerado, denominada pelo doutor e escritor Augusto Cury como o “mal do século”. (Cury, 2017).

Observa-se que os educandos da sociedade contemporânea ficam desatentos, acelerados e não conseguem focar no conteúdo escolar oferecido pelas instituições de ensino. A grande maioria, desde a educação infantil já usam algum tipo de fermenta digital de uma forma descontrolada, desequilibrada e sem a orientação de uma pessoa mais idônea.

### **Referências bibliográficas**

BAETA, Anna Maria. **Autonomia Intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania.** In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, .RS. (orgs.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania, 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999.**  
Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)  
Acesso em: 05 JUL 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição [da] República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Política Nacional de Educacao Ambiental**. Lei 9795/99. Brasília, 1999.

CASCINO, F. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores**. In: Visitando interdisciplinarmente a história. São Paulo, SP: Ed. SENAC, 2000.

CURY, A. J. (2017). **Ansiedade: como enfrentar o mal do século**. Editora Saraiva.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental Princípios e Práticas**. In: Parte I Introdução à EA. São Paulo, SP: Ed. Gaia Ltda. 5ª edição, 1998.

FAGUNDES, Lena Marques, and Eloir Missio. **"Resíduos plásticos nos oceanos: ameaça à fauna marinha/Plastic residues in the oceans: threat to marine wildlife."** Brazilian Journal of Development 5.3. 2019.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável**. In: Torres, C.A. (org.). Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana en el siglo XXI. Buenos Aires: Edições do CLACSO, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: no consenso um embate**. Campinas, SP. Ed. Papirus, 2000.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em: 08 JUL 2019.

JACOBI, P. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n.118, 2003.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento dos conflitos socioambientais. In.: LOUREIRO, C. F. B. ;

LAYRARGUES, P. P. ; CASTRO, R. S. (Orgs.). Sociedade e meio ambiente: A educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**, São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

NETO, Adib Antonio. **As influências dos tratados internacionais ambientais celebrados pelo Brasil no ordenamento jurídico brasileiro**. Disponível em: [http://www.lfg.com.br/public\\_html/article.php?story=20090330165212736](http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20090330165212736) Acesso em: 03 JUL 2019.

NISHI, Marcos Hiroshi et al. **Influência dos créditos de carbono na viabilidade financeira de três**

**projetos florestais.** Revista *Árvore*, Viçosa, v. 29, n. 2, abr. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-67622005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-67622005000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 JUL 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas do Brasil. **Declaração dos Direitos Humanos.** Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso em: 03 JUL 2019.

Polli, A., & Signorini, T. (2012). **A inserção da educação ambiental na prática pedagógica.** 2012.

PRUDENTE, G. **O velho sonho de morar no paraíso.** Revista *Problemas Brasileiros*. n.377, set./out. 2006. Disponível em: [http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas\\_sesc/pb/artigo.o.cfm?Edicao\\_Id=255&breadcrumb=1&Artigo\\_ID=4006&IDCategoria=4424&reftype=1](http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.o.cfm?Edicao_Id=255&breadcrumb=1&Artigo_ID=4006&IDCategoria=4424&reftype=1). Acesso em: 28 JUN 2019

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. de M. (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios.* Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11 – 44.

Silva, A. B., & Marmontel, M. (2009). **Ingestão de lixo plástico como provável causa mortis de peixe-boi amazônico** (*Trichechus inunguis* Natterer, 1883). *Scientific Magazine UAKARI*, 5(1), 105-112.

STERLING, S. Education in change. In.: Education for sustainability. Londres, UK: Earthscan, 1996.

SOS Mata Atlântica. **SOS Mata Atlântica e INPE lançam novos dados do Atlas da Mata Atlântica.**

Disponível em: <http://www.sosmatatlantica.org.br/>.

Acesso em: 02 JUL 2019.

UNESCO. **Carta da Terra.** França, Paris, 2000.

\_\_\_\_\_. **Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental.** Sérvia, Belgrado, 1975.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Estocolmo.** Suécia, Estocolmo, 1972.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Thessaloniki.** Grécia, Thessaloniki, 1997.

\_\_\_\_\_. **Recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental.** República da Geórgia, Tbilisi, 1977.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Brasil, Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Kyoto.** Japão, Kyoto, 1997.

## OS JOGOS MATEMÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

*Lourdes de Assis de Carvalho Teixeira*

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo mostrar e refletir sobre os jogos matemáticos e o uso deles em sala de aula e fora dela, trazendo resultados cognitivos benéficos as crianças que os utilizam. Os jogos, é um dos métodos utilizados no processo ensino da Matemática, deixando mais fácil, eficaz e atrativa ao aluno. Muitos reclamam que não entendem, mas quando o jogo é introduzido, deixa de ser abstrato e passa para o concreto, mesmo com o recurso lúdico, fazendo com que o aluno entenda o real significado, resultado de operações básicas, tabuada, formas geométricas, entre outros.

**Palavras chave:** matemática, jogos, lúdico, ensino-aprendizagem

### **Abstract**

This article aims to show and reflect on mathematical games and their use in and outside the classroom, bringing beneficial cognitive results to children who use them. Games, is one of the methods used in the

process of teaching mathematics, making it easier, effective and attractive to the student. Many students complain that they do not understand, but when the game is introduced, it ceases to be abstract and becomes concrete, even with playfulness, making the students understand the real meaning, the result of basic operations, times tables, geometric shapes, among others. others.

**Keywords:** mathematical games, teaching-learning process, playfulness

## INTRODUÇÃO

O ensino da matemática se transformou na medida em que a sociedade também se modificou, o avanço tecnológico surgiu e trouxe outras necessidades na Educação, principalmente na Matemática, que necessita do raciocínio lógico e rápido, mesmo que muitas vezes no inconsciente. Não existe interesse na disciplina de matemática porque não há compreensão, pois é muito formal, rigorosa, não permite meios caminhos. Apenas resultados exatos, transmissão de fórmulas, conceitos.

Para garantir o direito de aprendizagem, eixos, conteúdos, aprimorando habilidades e competências, os jogos são introduzidos em diversos usos, com diversas regras, modalidades que proporcionam reflexão, abordagens, públicos diferentes, mas que por meio do lúdico, garante o envolvimento de todos

sem perceber que estão aprendendo ao brincar.

Os documentos oficiais do currículo Municipal de São Paulo, EMAI, PCN's, entre outros propiciam caminhos que levam a autonomia do cidadão, mas para isso ocorrer, o professor deve buscar a todo instante formas de ensino para que desenvolva essas competências e habilidades. Para isso, os jogos podem contribuir muito nesse processo de ensino-aprendizagem, despertando motivação, interesse, interação social, aprendendo a pensar de maneira estratégica, rápida. Os processos se tornam mais interessantes para os alunos e para os professores também, que tentam a todo momento manter um clima favorável com o ensino da Matemática.

Os jogos permitem um clima não formal, dentro da escola e muitas vezes fora dela, mesmo brincando, os alunos entendem que há regras, combinados, mas de forma descontraída, sendo competitivo, colaborativo, sem restrição. Assim, os jogadores conseguem achar soluções, resultados que na prática e ludicidade encontra, diferente da teoria e aplicação de conceitos, criando hipóteses, se organizar perante a um grupo, atenção, se concentrar, compartilhar o que aprendeu, vivenciando experiências etc.

A utilização dos jogos ainda é pequena nas salas de aula devido a vários motivos, seja por falta de criatividade, falta de recurso material, espaço, iniciativa própria do professor, medo em arriscar etc. Mas o fato é que para Vygotsky em suas obras

ressalta que não podemos deixar de lado o aspecto afetivo quando falamos em cognitivo. Neste caso o lúdico, envolve sentimentos, logo o aluno aprende melhor brincando.

## DO CONCEITO DA MATEMÁTICA AOS DOS JOGOS EM SALA DE AULA – CAMINHOS RUMO AO SABER

A matemática em todas as pesquisas, literaturas, o conceito será sobre a ciência do raciocínio lógico e abstrato, que estuda quantidades, medidas, espaços, estruturas, variações e estatísticas, procurar por padrões. A matemática surgiu em alguns países na África e Ásia, como na Mesopotâmia, no Egito, na Grécia, na Índia e no Oriente Médio, intensificando-se na Europa. De acordo com registros mostram que a matemática surgiu com os gregos aproximadamente em 300 a.C. e foi se expandindo pelas colonizações, até hoje.

Desde o descobrimento do Brasil vem sendo discutido o ensino da Matemática, que começou na catequização com os Jesuítas, passando a ser oferecido em escolas não militares e nas demais escolas públicas ou privadas como disciplina obrigatória. Ela é vista como uma disciplina pronta e acabada, sem espaço para a criatividade para muitos educadores, fazendo com que acreditem que é algo difícil, distante da realidade, distante de mudanças possíveis e cabíveis ao ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 22, ressalta aprender com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Sendo assim, se faz necessário sempre a busca de inovações prazerosas do ensino para todas as idades, neste caso, na matemática, sempre inovando.

Para o currículo oficial do Município de São Paulo, criado em 2017, a matemática é definida por:

(...) é uma construção humana que envolve um conjunto de conhecimentos associados, por exemplo, aos números, às formas geométricas e a diversos tipos de raciocínio como dedução, indução, estimação, aproximação, entre outros. Ajuda a resolver diversos tipos de problemas, muitas vezes, apresentando diferentes soluções. É um conjunto de ideias que permite analisar fenômenos e situações presentes na realidade para obter informações e conclusões que não estão explícitas. Além disso, possibilita a obtenção de modelos, relações, padrões e regularidades, de forma a conhecer e analisar a realidade e obter

informações para tomar decisões. Sua aprendizagem contribui para a formação integral dos estudantes e seu desenvolvimento permite enfrentar os desafios que se apresentam na vida cotidiana de qualquer pessoa. A Matemática desempenha um papel formativo básico, na medida em que possibilita o desenvolvimento dos diversos tipos de raciocínio, e outro instrumental, que é prático e visa a resolver problemas em situações reais, sendo uma ferramenta para ser usada em outras áreas e permitindo abordar uma grande variedade de situações.

De acordo com o currículo oficial do ensino de Matemática (2017) e em consonância com a BNCC (2017), os processos matemáticos de resolução de problemas, de modelagem, de investigações e de projetos são considerados como objetos de conhecimento e estratégias para aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação (BRASIL, 2017). Ainda de acordo com a BNCC (2017), a diversidade de estratégias matemáticas permite o letramento matemático, pois possibilita pensar, representar, comunicar e argumentar e favorece o desenvolvimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em contextos variados, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

De acordo com as DCNEB (Diretrizes

Curriculares da Educação Básica) “a matemática deixou de ser vista como um conjunto de conhecimentos universais e passou a ser considerada como um saber dinâmico, prático e relativo” (2006, p.45).

Aprender e conhecer a matemática são direitos de todas as crianças e jovens, dos que não tiveram acesso na sua idade certa, em atendimento às necessidades individuais, sociais e culturais, representando patrimônio cultural, mesmo que seja considerada difícil. Com o objetivo de minimizar a discussão sobre as dificuldades de aprender e ensinar matemática, os jogos em sala de aula podem ajudar nessa compreensão.

Segundo os PCN's é importante obter raciocínio lógico, em momentos diversos, assim como a observação e argumentação de diferentes processos, em busca de resultados. Auxiliam na resolução de problemas. Não há uma receita ou manual pronto para se chegar ao objetivo de desmitificar a matemática, de torná-la mais fácil e agradável, nem como inculcar ao público alvo uma maneira eficaz de aprendizado. Mas

há estudos sobre os jogos, que auxiliam nesse processo. Os jogos também podem envolver os alunos sem constrangimentos.

A educação matemática deve atender aos objetivos do ensino da educação básica explícitos nos

Parâmetros Curriculares Nacionais, mas fugindo do abstrato, indo para o concreto, com utilização de jogos como estratégia de ensino, em como utilizar a linguagem matemática como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias e saber utilizar diferentes recursos para novos conhecimentos.

Para que ocorra uma efetiva aprendizagem diante do uso dos jogos, o professor precisa ter claras algumas regras como faixa etária, conteúdos etc. De acordo com Kishimoto (2009, pg. 37), a mediação do professor é indispensável quando relacionada ao conteúdo que deve ser sistematizado e assimilado pelo aluno. Levando em consideração o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto ao recurso aos jogos:

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades. (BRASIL, 1998)

A Matemática Educacional com brincadeiras, jogos e atividades motivadoras, orientadas e induzidas a partir do professor/mediador, trata de

atender aos objetivos exigidos pelos PCNs, as DCNs, estimulando outros comportamentos, diferentes linguagens que sinalizam para os educadores que ao invés de conteúdo fora em lousa, caderno, devem aprender com eles, reconhecer seus saberes e juntos buscar novos conhecimentos, no caso aqui destacados, em busca da matemática concreta e eficaz na vida de cada estudante pela prática de maneira lúdica.

O Brincar é uma atividade voluntária e/ou com regras; é aprender a viver e se relacionar com o outro; é inerente de cada cultura de cada local; envolve a imaginação da pessoa envolve a comunicação e expressão; proporciona ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Evidências estão a mostra que a importância do lúdico, o brincar, o jogar, em que envolve aprendizado vem sido discutida por muitos educadores e especialistas nas áreas da Educação, Psicologia, a fim de promover aos educandos uma contribuição para evolução psicossocial e o sucesso escolar. O lúdico, o brincar se fazem presentes com inúmeras possibilidades de ato social, de comunicação, seja verbal ou não verbal, possibilitando a construção do seu aprendizado de forma afetiva, social e motora.

Segundo Piaget (1967), O jogo não é simplesmente algo para distrair os alunos, para passar o tempo, ao contrário, exige muito do

organismo e ocupa lugar de importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, o intelecto, a iniciativa individual. Auxilia também no processo ensino aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc. Ensina a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive.

Conforme Santos (2009) durante muito tempo e ainda hoje, prevalece a indiferença, de muitos ao ambiente escolar, pelo uso do lúdico no ensino. O brincar, o jogar eram tratados como uma atividade que não se enquadra nos padrões de ensino, já que o autor retrata que o silêncio e a disciplina sejam priorizados. Para outros autores, o brincar não estava associado também ao aprender. As crianças eram apenas depósitos de conhecimento.

A ludicidade é essencial nas atividades intelectuais e sociais, tornando-se, assim, indispensável na prática educativa. Brincar é uma ação livre que ajuda no desenvolvimento intelectual, social e cognitivo, por isso é importante introduzir

atividades lúdicas desde a primeira infância, não somente no fundamental I e II. De acordo com Kishimoto (2010 p.1), temos a clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. Nesse sentido, podemos destacar segundo a autora como uma das principais características de um jogo é o prazer, e como toda brincadeira o jogo deve ser agradável, sem imposições.

As ideias básicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática já mencionadas anteriormente, refletem, muito mais do que uma mera mudança de conteúdo, uma mudança de filosofia de ensino e de aprendizagem. Apontam para a necessidade de mudanças urgentes não só o que ensinar, mas como ensinar e avaliar. E os jogos surgem como uma estratégia auxiliando nesse processo de ensino-aprendizagem, chamando a atenção dos alunos.

Para Barbosa e Carvalho (2008):

nesta perspectiva o professor de matemática é considerado um educador intencional, necessitando realizar pesquisa tanto relacionadas ao conteúdo como também em relação às metodologias a serem adotadas para a transmissão de tal conteúdo. Deve ter a preocupação em conhecer a realidade de seus alunos, detectando seus interesses, necessidades e

expectativas em relação ao ensino, à instituição escolar e à vida. Porém o ensino da matemática, ainda que esteja em construção, está centrado na prática pedagógica, de forma a envolver-se com as relações entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento matemático. Assim, os objetivos básicos da educação matemática buscam desenvolvê-la como campo de investigação e de produção de conhecimento (p. 03).

Segundo Vygotsky (1984), através do brinqueado a criança aprende a agir numa esfera do conhecimento, atrelado ao afeto, sendo livre para determinar suas próprias ações. O brinqueado pode estimular a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção, passando o aluno como ser ativo neste processo.

Nas aulas de matemática, os jogos, que apresentam sempre planos de ação, podem ser utilizados como uma maneira descontraída de apresentação do conteúdo, como recurso educativo, recreativo, facilitador, modelador de conhecimentos, abrindo uma nova perspectiva, nova forma de visão, para que o aluno aprenda formando um vínculo mais forte na relação professor/aluno, dando margem ao professor na descoberta das dúvidas com relação aos conteúdos que representam alguma dificuldade do aluno.

Ao aplicar um jogo observa-se que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, ao contrário de expor um conteúdo em lousa e explicar somente as regras, conceito, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem aprovação do professor; que também consegue mensurar o que de fato, o aluno conseguiu aprender, é uma estratégia que permite que o aluno não tenha medo de errar, pois o erro é considerado um de grau necessário para se chegar a uma resposta correta no jogo, na brincadeira. A criança se empolga com o clima de uma aula diferente, o que faz com que aprenda sem imposições e sem perceber.

Alguns dos jogos exigem da criança alguns itens como: a organização, agilidade, agrupamento coletivo de alunos, paciência, cooperação, competição entre eles, todos de forma benéfica. Exemplos de jogos que podem ser utilizados: Shisima, super quadrado mágico, sudoku, mancala , torre de hanói, trilha com as operações básicas difícil , média e fácil, enigmas, bingo, ouri, jogo 106, cubo de rubik, tangran, amarelinha matemática, torta na cara com perguntas e respostas matemáticas, stop da divisão, multiplicação, adição e subtração, material dourado, escala cursenaire, entre outros.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELO LÚDICO

Para Hoffmann (1993, p. 34), antes mesmo de mencionar sobre como avaliar, é importante saber o que avaliar com a real importância em utilizar os jogos

com objetivo de avaliação. O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012 191 desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. Autonomia, que segundo La Taille (1992, p. 17), “significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade”.

Para Hoffman (1993) em uma de suas obras, a escola cumpre exigências burocráticas do sistema, procedimentos que são práticas tradicionais repetidas pelos professores em todo o âmbito escolar, sem que reflitam sobre o seu significado ou coerência, causando sérios prejuízos ao desenvolvimento socio afetivo dos alunos. E para alguns estudiosos, ser professor da linha tradicional é até fácil do que na nova perspectiva, introduzida por jogos. Ao professor considerado tradicional cabe: saber a matéria, programar o que irá apresentar aos alunos, transmitir em aula o que está previsto (e escrito nos livros), e depois cobrar nas provas da mesma forma como ensinou. Nesse modelo de ensino, quem demonstrou o que aprendeu é aprovado, quem não conseguiu

fazer isso é reprovado e, dessa forma, a missão do professor está feita, sem reflexão, sem regulador, sem dinamizar os processos avaliativos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a avaliação mostra ao professor o que foi aprendido pelo aluno, fazendo-o refletir sobre a eficácia de sua prática educativa e orientando-o para intervenções necessárias contínuas e paralelas. Para o aluno, a avaliação informa quais são seus avanços, dificuldades e possibilidades, quando feita de forma séria.

Estudos sobre a utilização de jogos na matemática, em geral, estão sendo pesquisados, refletidos e discutidos e realizados com objetivo de auxiliar, interagir com as crianças e de poder estabelecer instrumentos de confiança para sanar dificuldades, avaliar, analisar o desenvolvimento de alunos em diferentes etapas evolutivas.

As formas de avaliar o desenvolvimento e o raciocínio lógico de uma criança podem ser diversas, em grupos, individual, no entanto, nenhuma é perfeita nem engloba todos os aspectos do ensino-aprendizagem. Os resultados permitem determinar o avanço ou atraso de uma criança naquele aspecto avaliado

## CONCLUSÃO

Eu como professora de Matemática observo a reação dos alunos, a diferença de se trabalhar o lúdico

com os jogos matemáticos em sala de aula e na orientação fora dela. Ressalto que os jogos utilizados nesta pesquisa, bem como outros são importantes, significativos, mas é necessário que o professor conheça todo o material a ser utilizado previamente. É importante conhecer o território, ter repertório para articular com os alunos e dificuldades existentes.

Os jogos matemáticos surgem como resposta as problemáticas do ensino da matemática, logo após as necessidades de sanar as dificuldades, em como a Matemática pode ser reconhecida como importante na vida de todo ser humano, revolucionando tudo e a todos, possibilitando novas formas de aprendizado e construção de conhecimentos.

Os jogos matemáticos podem apresentar vantagens e os benefícios na utilização em sala de aula como informação, comunicação, construção coletiva do conhecimento, interação, integração, atualidade, regras e cooperação x competição etc., mas ainda há muito para se analisar e para melhorar nesse processo. É importante e necessário revolucionar a educação atual modificando a forma tradicional na matemática, tornando-as motivadoras, ativas e divertidas.

### **Referências bibliográficas**

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

Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica da Disciplina de Matemática. Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008.

BORIN. Júlia. Jogos e Resoluções de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. IME – USP: 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

COSTA, J.R. A importância do Manual do Professor na transposição didática da Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Universidade Estadual de Maringá, 2008. D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 1ª a 5ª séries – 12ª ed., Ática, 1999.

GRANDO, R.C. O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, na área da Educação). Campinas: UNICAMP, 1995.

GANDRO, R.C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Tese. Doutorado. Campinas:UNICAMP, 2000.

GODOY, Cyntia Luane Silva; MENEGAZZI, Marlene. O Uso de Jogos no Ensino da Matemática. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13243436-O-uso-de-jogosnoensino-da-matematica.html>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e mito. 1997. 1ed. SP.

JACQUIN, Guy. A Educação pelo Jogo. Traduzido por Teresa de Araújo Penna. São Paulo: Flamboyant, 1960.

KAMII, C.; DECLARK, G. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1992.

KAMÜ, Constana. A Criança e o número: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

KISHIMOTO, M. T. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 14. ed. Petrópolis, RJ, 2010.

LARA, I. C. M. Jogando com a matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais. São Paulo: Editora Rêspel, 2005.

LARA, Isabel Cristina Machado de. Jogando com a Matemática de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. São Paulo: Rêspel, 2003.

MOURA, Pablício Carlos Rodrigues de; et al. O uso de jogos didáticos como facilitador no processo de ensino-aprendizagem de números inteiros no ensino fundamental em uma escola pública em água branca/PI, 2012

NETO, Ernesto Rosa; Didática da Matemática. Editora, Ática, 1988

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer Projetos, Relatórios, Monografias, Dissertações e Teses. 6. Ed. Rio de Janeiro: Ebservice, 2012.

RÊGO, R.G.; RÊGO, R.M. Matemática ativa. João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

SILVA, Aparecida Francisco da; KODAMA, HeliaMatiko Yano. Jogos no Ensino da Matemática. 2004

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. Jogos de matemática do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, A.R. Jogos, desafios e descobertas: o jogo e a matemática no ensino fundamental – séries iniciais. Curitiba: Renascer, 1999.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra – Fundamentos da Educação Básica para Crianças. Volume 3, In: Módulo 2. Curso PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Brasília, UnB, 2002.

TAHAN, Malba. Didática da Matemática. Vo TAHAN, Malba. Didática da Matemática. Vol. 1 e 2. São Paulo: Saraiva Livreiros Editores. 1965.I. 1 e 2. São Paulo: Saraiva Livreiros Editores. 1965.

## A ALFABETIZAÇÃO LETRADA NAS SÉRIES INICIAIS

*Luciana Moreira Suzuki*

O processo de alfabetização é algo permanente, que não se inicia e nem se fecha nos primeiros anos escolares. Durante esse processo, os indivíduos ao ouvir uma história ou ao realizar um desenho estão sendo submetida ao processo de alfabetização.

[...] o processo de alfabetização propriamente dito implica descrever as características do trabalho com a leitura e a escrita nas séries iniciais de 1º Grau, considerando-se, porém, como ponto de partida a linguagem oral da criança. (Nicolau e Mauro, 1986, p.42)

Para Teberosky e Tolchinsky (1997), os processos de alfabetização vão além de saber decifrar algo... Para essas autoras, tornar-se alfabetizado é estar apto e capaz de ler e criticamente textos, de reproduzir, variar e criar os textos aos diversos propósitos comunicativos.

Dentro das contribuições “Alfabetizando com sucesso” o professor é essencial dentro do processo ensino-aprendizagem.

## Segundo esse texto, (...)

[...] professor deve trabalhar previamente com os pré-requisitos da alfabetização, sendo que no contato do professor com os alunos será feita uma verificação dos aspectos para o melhor desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita; uma percepção da maturidade das crianças nos aspectos motores, físicos, na conduta verbal e social; e também buscar no ambiente e na cultura, os instrumentos, os motivos que estimulem as crianças a reagirem ao processo de aprendizagem [...] (Teberosky e Tolchinsky, 1997).

Dentro desse contexto, todo o processo de alfabetização é importante que torne como um processo de interação da criança com o texto, não como um produto acabado, mas no sentido de se abrir ao diálogo, proporcionando assim situações de um processo dinâmico, formando um leitor crítico e criativo.

As escolas e toda a interatividade docente com os alunos e entre os alunos é preciso ser dinâmica dentro do contexto escolar. É necessária a solicitações da pessoa frente ao objeto que aprende. Somente desta forma é que a expressão de personalidades diferentes que representam formas de socialização bastante diversificadas. E

ainda neste pensamento temos a reflexão de Nicolau e Mauro:

[...] O processo de alfabetização se dá no jogo da interlocução e é no interior desse jogo que se abre a perspectiva para uma troca efetiva de informações e experiências que, pela capacidade cognitiva dos participantes, são ativamente transformadas em novo material do conhecimento [...] (p.12)

É importante que todos os indivíduos durante seus primeiros anos escolares e durante toda seu processo de alfabetização que não seja restrito à habilidades de reprodução de modelos - decodificação das palavras - pois assim de acordo com as autoras Marieta Lúcia Machado Nicolau e Maria Adélia F. Mauro: Pede-se a dimensão produtiva da aprendizagem da escrita: saber escrever e ler crítica e criativamente.”

[...] não se pode restringir o processo de alfabetização a um simples treino ortográfico... É preciso exigir modelos e técnicas diferenciadas para esse processo que talvez seja um dos mais minuciosos da vida de uma pessoa em início de escolarização

É fundamentalmente exigido que todos os docentes e as unidades escolares garantam a contextualização da palavra geradora, estimulando

assim o enriquecimento, não só quantitativo, mas também qualitativo do processo de alfabetização e letramento. Para isso, o papel da linguística e as detecções de problemas em sala de aula são essenciais como foram destacados nos capítulos 1 e 2 desse trabalho de monografia.

Além disso, considera-se que o processo escrito é composto por um sistema de símbolos que deriva da fala, traduzindo os sons da linguagem falada em símbolos visuais.

As representações simbólicas diferenciam tanto da fala como também de outros tipos de representação como pinturas dobraduras e interpretações artísticas.

Para Nicolau e Mauro (1986), uma boa forma para iniciar o trabalho com as letras, seus valores e tipos, é a utilização de textos de literatura infantil em que ocorra a predominância da imagem sobre o verbal. Todas as palavras iniciais, sejam elas quais quer sejam, permite as as crianças acessar-ter-contatos com o alfabeto. Logo depois, essa etapa de desenvolvimento, permitirá a criança a ter acesso às palavras, sílabas e frases. Com isso, a criança vai percebendo o valor simbólico da escrita.

[...] a escrita como objeto sociocultural do qual nos apropriamos pela aprendizagem bem sucedida é oferecer condições para que a criança realize com sucesso

essa aprendizagem. (Nicolau e Mauro, 1986, p.42)

Emilia Ferreiro, nos mostra que a escrita é um sistema de representação da linguagem falada, e não uma forma de transcrição em códigos, o famoso descobrir e decodificar-a-descoberta, em seus trabalhos ela defende que o aprendizado da língua escrita se dá por etapas não lineares. A evolução da escrita infantil segue uma linha de evolução, passando:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (qualitativo/ quantitativo);
- A fonetização da escrita.

### **Letras do alfabeto e seus valores sonoros**

A importância da aprendizagem do alfabeto está não só na necessidade de o aluno identificar os nomes das letras, como também de compreender que as letras são unidades estáveis do alfabeto, que representam na escrita os sons das palavras que falamos.

Um conhecimento básico a ser trabalhado é de que o nome da letra, na maioria dos casos, tem relação com pelo menos um dos sons da fala que ela pode representar na escrita (a, bê, CE, dê, ê, efê, Ge,

etc), com algumas exceções como, por exemplo, w, y, k.

As letras desempenham determinadas funções no sistema: ocupar um lugar na escrita das palavras. Assim, o aluno precisa aprender que letras devem ser usadas e em que ordem.

O conhecimento do alfabeto implica desenvolvimento e capacidade específica de leitura e escrita. Para ler, é imprescindível a capacidade perceptiva de identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva é necessária a capacidade motora de saber grafar devidamente cada letra.

A alfabetização é hoje muito discutida. Algumas formas tradicionais de alfabetização consideram que se deve “ensinar” às crianças que cada letra representa um som, acreditando que isso ganhará sucesso, como se o processo de alfabetização pudesse se resumir ao aprendizado de letras e sílabas.

Ser alfabetizado é mais do que isso, mais do que traduzir o texto escrito em letras e sílabas. É, principalmente, compreender o que está escrito, processar o significado da ideia que o (a) autor(a)

pretende transmitir. Entra aí a perspectiva do letramento, fazendo com que o aluno exerça sua condição de alfabetizado, sendo realmente um interlocutor do texto, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo do que lê.

### **Bibliografia**

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2006

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. Cadernos CEDES, Campinas, Papyrus, n. 37, p. 7-21, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACIEL, F.I.P e Lúcio, I.S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática (2009). in;. Alfabetização e letramento em sala de aula.

MALUF, Maria Regina. Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 26, p. 133-144, abr., 1987.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. No caminho rumo à escrita e à leitura. In:

CUBERES, Maria Teresa González (Org.). Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 59-71.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil:

contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral

(Orgs). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: métodos e tendências. In: \_\_\_\_\_.(Org.). Alfabetização: estudos e pesquisas. Rio Claro: UNESP, 1996, p. 9-60.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil:

avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004. p. 79-95.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 5-18. Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Aires Candal; SILVA FILHO, João Josué; STRENZEL, Giandrêa Reuss. Educação infantil - série estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, v. 2, 2001.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos. O espaço pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. FREITAS, Marcos César de. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez, 1997. p. 141-161.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. Campinas, Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lucia; COSTA, Vera Lúcia Vãos Gomes da. O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célica Moraes (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papyrus, 2003. p.193-229.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 52. p. 19-24, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBIERO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. São Paulo, Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. Caderno do Professor, Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, dez. 2004b.

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

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Org.). Alfabetização. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2000.

STEYER, Vivian Edite. Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.p. 149-168.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-posições*, v. 10, n.1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago, 2007.

ZANINNI, Célia Cabanelas. Educação infantil enquanto direito. In: *Educação infantil: construindo o presente. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002. p. 19-42.

# A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES NECESSÁRIOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM

*Lucimara Alves de Faria*

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é discutir os desdobramentos e impactos das políticas públicas brasileira sobre cursos, programas e processos de formação docente, os saberes docentes no processo de ensino e aprendizagem, como trabalhar com as necessidades educacionais, sociais e emocionais e como avaliar.

Falar de formação é um terrível desafio, porque a formação é um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias, e investigação empírica sobre a formação.

**Palavra-chave:** formação, saberes, avaliação.

## **Introdução**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a formação docente no que refere-se aos saberes necessário de ensino aprendizagem para a efetivação de uma educação de qualidade. Com este trabalho pretendemos pesquisar formação

docente, no que refere à formação inicial e formação continuada e formação especializada. Identificar os diferentes saberes que os docentes apresentam no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Analisar como esses saberes interferem na prática docente no sentido de avaliação.

A questão de pesquisa ficou delineada da seguinte forma: “Qual será os saberes docentes necessário no processo de ensino aprendizagem?”

Assim, com esta questão pretendemos demonstrar os saberes necessários na formação docente de ensino-aprendizagem, poderá ou não contribuir para formação continuada do professor.

Em virtude do problema de pesquisa levantado, elegemos as seguintes hipóteses:

1º) Todos os professores durante sua formação acadêmica estudaram a parte teórica sobre os dos saberes docentes, pois na grade curricular consta metodologia, psicologia, didática, e outras disciplinas.

2º) Os saberes docentes estão vinculados entre a teoria e prática e estará em constante mudança, sendo assim o docente terá sempre em constante análise de sua prática e com sua equipe formarem novos saberes.

A formação dos professores é apontada por muita gente como uma da principais responsáveis pelos problemas da educação, fazendo-nos a

questionar como acabarmos com estes problemas e contribuir para uma escola pública de qualidade, onde todas as crianças e jovens, independente de classes sociais, possam conviver e usufruir de uma educação digna, direito constitucional do cidadão e obrigação maior do Estado. Os elementos evidenciados indicam como são constituídos os saberes necessários para o ensino, na realidade do cotidiano escolar vigente.

Com isso resolvi pesquisar sobre a formação docente, quais são os saberes necessários aos docentes, o que é necessário saber ao entrar em uma sala de aula e como ele deve agir com seus alunos, como trabalhar com os alunos que exigem necessidades especiais e como avaliá-los.

Este tema é muito importante, pois ele deverá orientar todos os professores que estão com dificuldades em lidar com os problemas em sala de aula, e ajudará a terem uma visão ampla como lidar com o processo de ensino e aprendizagem.

## DESENVOLVIMENTO E DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

### **Formação Docente**

Falar de formação é um terrível desafio, porque a formação é um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias, e investigação empírica sobre a formação. O aprimoramento e o fortalecimento da formação e do desenvolvimento

profissional do trabalhador constituem tema recorrente na literatura especializada. A cada dia mais instituições públicas e corporações privadas de diversos setores adotam programas de formação de trabalhadores. Essa estratégia é válida para os trabalhadores de modo geral, e em específico para os professores, os quais trabalham com o conhecimento, com o desenvolvimento de habilidades, com a formação de valores. O professor acaba por desempenhar múltiplos papéis como: professor, psicólogo, pai, mãe, amigo, irmão, tio, (viram exemplos para os educandos) e outros papéis.

A formação assume um papel que vai além do ensino de conteúdos, de estudo dos teóricos e de didática, a formação tem que criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poderem conviver com as mudanças e com a incerteza, o qual este século está passando.

Este tema é muito importante, pois ele deverá orientar todos os professores que estão com dificuldades em lidar com os problemas em sala de aula, e ajudará a terem uma visão ampla como lidar com o processo de ensino e aprendizagem.

A formação de profissionais da educação teve início a partir de 1808, quando a Corte portuguesa se transferiu para o Brasil, surgiu a necessidade de formar profissionais que respondessem à nova situação; criou-se uma imprensa, além de vários

estabelecimentos culturais, conseqüentemente, foram implantados os primeiros cursos superiores, com seus currículos organizados de acordo com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas. O sistema seriado estabelecia disciplinas com programas fechados, uma vez que os conteúdos das disciplinas visavam à formação de um profissional competente em determinada área ou especialidade. Os primeiros professores nas instituições de ensino superior (IES) egressos de universidades europeias e trabalhavam com o propósito de garantir que o conhecimento e a experiência conteúdos transmitidos de um profissional que sabe e conhece para um estudante que não sabe e não conhece, num processo que culminava em uma avaliação.

A história nos mostra que as primeiras práticas docentes sofreram influência da pedagogia tradicional, de caráter religioso e normativo, visto que a presença da igreja era marcante nessa área. O professor apresentava-se severo, rígido e rigoroso, encarregado de transmitir um saber absoluto e inquestionável. Nessa abordagem tradicional, a metodologia se configurava na exposição oral dos conteúdos feito pelo professor, na qual se privilegiava a sequência e ordenação dos conteúdos, sem articulação com as demais disciplinas. A avaliação nessa abordagem, de modo geral, era única, contemplava questões que enfatizavam a memorização, a repetição e a exatidão. Podemos constatar que o enfoque tradicional ainda conserva

alguns traços nos dias atuais. Os alunos que não conseguiam acompanhar eram deixados para trás, ocorrendo várias repetências até o abandono escolar.

A formação inicial está muito associada em cursos (faculdades, universidades, pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento, etc) enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, momentos trocarem experiências, leituras, reflexões, projetos interdisciplinares, etc. Na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar importantes, a didática que será utilizada, analisar seus alunos e assim contextualizar os conteúdos de acordo a realidade deles.

De acordo com visão de (PERRENOUD, THULER, 2002, p. 17)

Parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria a formação dos professores do ensino, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam.

A formação é um terrível desafio, porque a formação é um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias, e investigação empírica sobre a formação. A formação assume um papel que vai além do ensino de conteúdos, de estudo dos teóricos e de didática, a formação tem que criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poderem conviver com as mudanças e com a incerteza, o qual este século está passando.

#### Segundo LIBÂNEO (1994. P.27)

Formação do professor abrange, pois duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

A formação dos professores é apontada por muita gente como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação, fazendo-nos a

questionar como acabar com estes problemas e contribuir para uma escola pública de qualidade, onde todas as crianças e jovens, independente de classes sociais, possam conviver e usufruir de uma educação digna, direito constitucional do cidadão e obrigação maior do Estado.

Um dos alicerces fundamentais para a o processo de reforma educativa é que os professores adaptem as necessidades de seus educandos, pois atualmente provêm numa sociedade multicultural com uma diversidade de famílias, culturas, raças, línguas e níveis socioeconômicos, e a escola tem como obrigação ter um sistema eficiente e respeitador, adaptando os currículos aos educando com necessidades especiais, e se preparando eficazmente para as realidades acadêmicas, profissionais e sociais do século XXI.

Segundo PONTE (1994,p.6):

O desenvolvimento profissional dos professores diz respeito aos diversos domínios onde se exerce a sua ação. Assim, há a considerar a prática letiva e as restantes atividades profissionais, dentro e fora da escola, incluindo a colaboração com os colegas, projetos de escola, atividades e projetos de âmbito disciplinar e interdisciplinar e participação em movimentos profissionais. Mas há igualmente que ter presente o caráter fundamental do autoconhecimento do professor e do

desenvolvimento dos seus recursos e capacidades próprias – ou seja, a dimensão do desenvolvimento do professor como pessoa.

Na era contemporânea o qual estamos vivendo, a profissão docente está desenvolvendo-se em uma sociedade em mudanças, com alto nível tecnológico e grandes avanço do conhecimento, ou seja, as informações estão em todos os lugares com isso a formação do professor deveria basear-se em estabelecer estratégia de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. O docente deve sempre fazer reflexões sobre sua prática e examinar sua didática, suas teorias implícitas, maneira como relaciona com os educandos, deverá estar em constante autoavaliação para que tenha orientação de seu trabalho. Sendo assim a formação do docente deve ser permanente.

### Segundo IMBERNÓN ( 2000,p. 81)

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permite: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as

competências para serem capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

A formação permanente consiste que o docente esteja sempre em constante pesquisa do novo, do desconhecido, analisando sua prática, com união aos demais companheiros da educação, refletir os sucessos conquistados e as derrotas em suas práticas, trabalharem a interdisciplinaridade, para que juntos possam sempre melhor, renovando suas teorias onde suas práticas serão recompostas, justificadas ou mesmo destruídas.

A grade curricular está sofrendo grandes mudanças, pois é considerada chata por muitos alunos, sem utilidades, sem sentidos, os alunos estão desestimulados, perdidos, sem rumo, eles possuem as informações que quiserem na mão, basta clicar e jogar no Google o que se quer saber, que irá aparecer infinitas informações, mas o problema está aí, muitas informações que eles não sabem lhe dar, não conseguem definir as verdadeiras e as falsas, acabam se perdendo nas informações. A escola sempre sonhou com um aluno que seja capaz de relacionar adequadamente várias informações, conhecimentos e habilidades para resolver situações-problemas, no entanto, é um desafio para os docentes trabalharem isso nas aulas.

## Saberes docentes

Existem saberes que são indispensáveis à prática docente de educadores críticos, além do conhecimento pedagógico e específico em que é cobrado dos professores, é necessário a prática, sabendo lidar com a realidade de cada classe e de cada aluno. São registrados no campo educacional uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem efetivamente, favorecer que os que atuam na escola participem do processo reformativo, subsidiando a formulação de propostas curriculares.

Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Não só saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. Falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possui o saber, o conhecer, o ensinar e praticar saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Segundo FREIRE (2009,p.21 e 22):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso

do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama. Como lidar com certos riscos, mesmo remoto de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

Quando o docente ensina algo ao educando ambos aprendem e ambos ensinam. É necessário que o educador seja criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo e que ensina a pensar certo.

Segundo FREIRE (2009, p. 23):

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ensinar significa estar em uma profissão reinventada, porque numa sala de aula os alunos são heterogêneos, tem que trabalhar o respeito, aceitação do outro, promovendo assim valores como: caráter, comunidade, segurança, inclusão, integridade, conhecimento do ser, conhecimento do mundo à sua volta, simpatia, democracia e maturidade pessoal e profissional.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo e que ensina a pensar certo. Nessa direção, a missão do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo, dependendo da escola, trabalhar com a indisciplina não é algo fácil para

muitos docentes. A construção do trabalho pedagógico no está fundamentada no planejamento e organização dos tempos, espaços, materiais, interações e relações.

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, pensar certo e criticamente levar o aluno da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, que é metodicamente rigorosa, isto não é uma passagem fácil e não se faz automaticamente com os educandos.

De acordo (PERRENOUD, THURLER, 2002, p.13) ele relata sobre os setes saberes fundamentais que Edgar Morin propões em seu livro que é:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.
2. Os princípios de um conhecimento pertinente.
3. A condição humana.
4. A identidade terrestre.
5. O confronto com as incertezas.
6. A compreensão.
7. A ética do gênero humano.

O século XXI é considerado a “sociedade do conhecimento”, a educação enfrenta grandes problemas, pois em geral existe uma deficiência entre os professores, ensinam de forma linear, degrau por degrau, isto acaba indicando ter falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos

conteúdos adquiridos nas licenciaturas. Uns dos principais saberes para um professor é a preparação para a cidadania, o domínio de um conteúdo relacionando com o mundo real, pois o aluno tem que se sentir inserido neste processo, e também é muito importante a valorização do conhecimento já adquirido deste aluno, trabalhar de maneira afetiva, utilizando vários recursos para melhorar a compreensão dos alunos, e trabalhar em projetos interdisciplinares, pois assim os alunos compreenderão melhores os significados dos conteúdos, trabalhar de maneira que inclua todos, principalmente os que possuem necessidades especiais. O professor tem que compreender que ele é mediador do conhecimento e o aluno é protagonista.

Hoje, a educação vem passando por grande transformação, mudanças dos currículos, novas normas do BNCC. A nossa geração está vivendo na era da informática, onde crianças antes mesmo de entrar na escola já sabem usar o computador, brincam de XBox, já possuem celulares, tablete e sabem manusear muitíssimo bem, e vem acompanhando o surgimento de diversas tecnologias com inovações. Na escola os professores querem continuar passando o conteúdo da mesma maneira que muitos anos atrás, uma maneira que o professor fala e os alunos escutam e fazem repetições até decorarem. Hoje para uma aula ter efeito o professor tem que ser criativo, inovador, entusiasmado, ter

aulas diferentes, pois os alunos estão acostumados com as inovações, então nas aulas sempre terão que aparecer algo novo, para conseguir chamar a atenção dos alunos.

Para chamar a atenção dos educandos numa aula de matemática, por exemplo, tem que ter sentidos com a sua vida, ou seja, ser contextualizada; tem que compreender a aplicação, tem que saber de onde surgiram certas fórmulas, assim usando a história da matemática; tem que fazer os alunos possuírem lógica, um material legal é os jogos; a linguagem matemática, a dificuldade de muitos alunos, deverá sempre ser trabalhada, fazendo que os alunos consigam a escrever e a lerem, para compreenderem como aplicar, trabalharem com situações-problemas; existem softwares onde pode trabalhar com a geometria plana, espacial e analítica, entre outras atividades que poderão ser utilizadas. Outra coisa muito interessante é o uso de lego EV3 que trabalha com construção e programação de robô, os alunos ficam muito entusiasmado com este tipo de atividade, construir e ver funcionando sua construção.

Também não podemos de esquecer ampliar o atendimento educacional especializado com comprometimento motor, aspectos de autismo, algumas síndromes, altas habilidades e outros.

## **Educação Especial**

O docente ao assumir uma sala deverá fazer uma avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos prévios de seus alunos, percebendo as dificuldades, as facilidades, o que conseguem ou não realizar. Deverá ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico de sua escolar, e saber quais são as metas estabelecidas para trabalhar com os diferentes níveis de alunos.

Um a das principais ações deverá ser a redução das barreiras da aprendizagem como meio de acesso ao currículo para os estudantes público alvo da educação especial e da diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva, permitindo uma educação integral como garantia de articulação dos aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais nas situações de aprendizagens.

Um modelo prático que tem ser trabalhado nas aulas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), onde o professor deverá construir um modelo prático que possa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante, planejar aulas onde todos deverão estar inseridos desde os alunos com altas habilidades, os alunos sem deficiências, até os alunos que apresentam grande comprometimento cognitivo. Estas aulas exigem planejamento

pedagógico contínuo, troca de conhecimento entre os professores e deverá utilizar mídias digitais.

Ainda por alguns profissionais da educação a inclusão é vista como um desafio, causando angústias e expectativas, isto leva o profissional a um compromisso maior com as práticas pedagógicas, trabalhar com o novo e o diferente, uma verdadeira mudança na concepção de ensino, visando uma aprendizagem significativa, inclusiva e de qualidade.

Outro fator muito importante é com os alunos com altas habilidades, muitas vezes ficam esquecidos, desmotivados por não serem percebidos. Seus indicadores são comportamentais e devem ser observáveis, possuem habilidades acima da média, boa criatividade e envolvimento na atividade que lhes interessa. Geralmente os alunos que possuem altas habilidades em determinado campo do conhecimento e não em todos.

O professor também deverá estar atento nas barreiras arquitetônicas, deverá ter a criatividade e o comprometimento na hora de criar suas atividades, não podendo deixar de lado as adaptações necessárias para todos participarem, inclusive o aluno com deficiência física, garantido assim uma equidade.

## Avaliação

Avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do docente, ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos educandos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias. Um sistema de avaliação deve obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional. A avaliação deve ser concebida para manter um contínuo monitoramento, não apenas na sala de aula, mas também em todas as políticas educacionais ( Prova São Paulo, SARESP, ENEM e outras).

A avaliação já foi considerada por alguns professores a ferramenta para prejudicar os alunos, onde na verdade, avaliação serve para o professor verificar se sua prática docente, e para o aluno identificar aquilo que realmente aprendeu.

LIBÂNEO (1994; p196) define:

avaliação como uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objectivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às

atividades didáticas seguinte. Nos diversos momentos do processo de ensino, são de avaliação: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.

Avaliar não significar medir nota e classificar o aluno, serve para nortear o rendimento, verificar se ele conseguiu atingir o objetivo planejado, ajuda a replanejar suas aulas, se necessário mudado a metodologia e sua prática, de maneira a garantir a equidade e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Segundo (HAYDT, 2003, p.63)

1. Ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois , quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação.
2. Todos os instrumentos de medidas e avaliação são eficientes quando usados criteriosamente e de acordo com os objetivos previstos.
3. A escolha dos recursos utilizados no processo de avaliação depende dos objetivos propostos para o ensino-aprendizagem, da natureza dos componentes curriculares e dos conteúdos abordados; e também do nível da classe.

4. Não se deve apresentar aos alunos apenas uma nota final, sem maior significado. O resultado das provas e testes deve ser comentado com eles, indicando-lhe os acertos e erros a fim de que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

A avaliação é uma tarefa necessária e permanente do trabalho docente, assim acompanhando toda a trajetória de seu aluno, registrando os objetivos alcançados, e os pretendem alcançar, e por meio destas avaliações e registro o trabalho servirá para as correções necessárias, sendo assim, ela é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como do aluno. É importante o professor utilizar instrumentos de avaliações diversificados.

No caso da educação especial o registro é fundamental, para o acompanhamento destes alunos, garantindo tempos e condições para que todos possam aprender de acordo com suas possibilidades.

No horário coletivo é muito importante o estudo de caso destes alunos, observando sistematicamente seus interesses, seus comportamentos, e suas dificuldades de aprendizagem, decorrentes das suas necessidades especiais, através de observações, análise do cotidiano escolar, verificando até que ponto as aulas estão sendo um espaço inclusivo.

## CONCLUSÃO

Compreendemos que na formação de professores, é um processo de longa duração, que necessita romper com o modelo imposto ao professor transmissor do conhecimento para o exercício de novos papéis. Dessa forma, se constitui um desafio, buscar caminhos alternativos para o professor superar a lógica positivista no seu trabalho pedagógico, onde mudança é processo, que exige um árduo trabalho de desconstrução e reconstrução.

A análise da literatura sobre os diferentes aspectos que envolvem os saberes docentes os auxiliam a lidar com as questões da diversidade, as questões humanas, emocionais, que envolvem o processo de ensinar e aprender, são as experiências do dia-a-dia, ou seja, os saberes construídos no cotidiano da sala de aula. Das vozes dos professores emergem, também, suas representações referentes à escola; as inúmeras “tarefas” que precisam ser realizadas no cotidiano escolar intervêm na especificidade da ação docente. Para a grande maioria, o mais importante é fazer com que o aluno aprenda, construa conhecimentos e acima de tudo, dignidade humana. Contudo, o conhecimento e a disponibilidade do professor estão atrelados à estrutura e ao planejamento institucional. Por isso, enfatizamos a importância do projeto pedagógico da escola priorizar essas questões, e o poder público viabilizar ações concretas que contemplem tais necessidades.

O docente deverá ter afetividade, conhecimento, domínios tecnológicos, capacidade de despertar a curiosidade, o interesse em buscar o conhecimento. O trabalho do professor é lidar com pessoas de diferentes culturas, religiões, costumes, classes sociais, mas o que importa é que todos estão em processo de busca de aperfeiçoamento e exige do professor um alto nível de responsabilidade ética e de capacitação técnica, o professor tem que sempre estar reciclando, atualizando. Permitir e ajudar ao aluno a traçar seus sonhos, e conquistando.

A inclusão, portanto, implica em práticas pedagógicas inovadoras visando o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Avaliação faz parte de todo o processo de ensino aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessário à prática educativa, S Paulo: Paz e Terra, 2009.

HAYDT, Regina Célia Cazauz. Avaliação do processo ensino-aprendizagem, S Paulo: Ática, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática, S Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. As competências para ensinar no século XXI, A

formação dos professores e o desafio da avaliação, São Paulo: Artmed, 2002.

PONTE, João Pedro. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. Educação e Matemática, nº 31, 1994. Acesso online [www.educ.fc.ul.pt/docente](http://www.educ.fc.ul.pt/docente).

TARFIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

REVISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. SBEM-SP, v.9, n.9-10 (2004-2005), ISSN 1676-8868.

CADERNO DO PROFESSOR: Matemática, ensino fundamental- 8ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Carlos Eduardo de Souza Campos granja, José Luiz Pastore Mello, Nilson José Machado, Roberto Perides Moisés, Walter Spinelli. – São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-366-0.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; MENDES, Bárbara Maria Macêdo: Profissão docente: organização histórica do processo pedagógico. 11p. Piauí. UFPI.

SOPELSA, Ortenila; DETONI, Marilena Zanoello; DETONI, Marilena Zanoello – A construção dos saberes docentes no ensino de matemática: desafios do ensino e da aprendizagem. 13p. Santa Catarina. UNOESC, 2009.

PAIXÃO, M.S. Natalina do Socorro. A formação docente e os saberes necessários para o ensino –

aprendizagem da matemática na perspectiva da educação inclusiva. 13p. [s.n.t]

BELLO, Dr. Samuel Edmundo López; BREDÁ, Adriana. Saberes, práticas e dificuldades pedagógicas: implicações curriculares para os novos estágios de docência nos cursos de licenciatura em matemática. 15p.UFRGS.[s.d].

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DA TECNOLOGIA**

*Luiz Costa Benites de Lima*

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, as transformações tecnológicas, passaram a ser ferramentas indispensáveis ao homem moderno, o mundo moderno vem sofrendo constantes transformações com a evolução da ciência e da tecnologia, as escolas e as universidades brasileiras não conseguiram acompanhar estes avanços, se forem comparados com a grande maioria dos setores da sociedade brasileira.

Com a chegada da informática aliada aos meios de comunicação, a geografia e o computador passaram a ser o norte introduzido na educação como uma tecnologia educacional inovadora. A apropriação adequada das tecnologias digitais pode aperfeiçoar novos processos de ensino e aprendizagem. O uso da informática na educação incentiva e cria um ambiente facilitador, de aprendizagem contínua e autônoma, de reflexão crítica e de prazer pela pesquisa. O ideal seria a integração da informática com os demais recursos geográficos e atividades

utilizados nas salas de aula. Mesmo com a diversidade de recursos e tecnologias atuais, sabe-se que nem sempre essa integração acontece, e nos leva a pensar na formação do professor neste contexto de inovações tecnológicas e das práticas didático-pedagógicas. Por conta do avanço meio técnico científico e tecnológico, novas demandas educacionais e sociais se fazem necessárias, exigindo do professor um perfil que nem sempre ele possui devido, muitas vezes, à precariedade de sua formação profissional. Para o atendimento dessas demandas, é fundamental que o professor se constitua num prático reflexivo (SHÖN, 1992) (SHÖN, 2000) e articulando-se com pressupostos teóricos que lhe viabilizem refletir e (re) inventar cotidianamente o seu fazer pedagógico e esteja aberto a novas aprendizagens, (re) construindo continuamente seus saberes experienciais.

Moran (2004) afirma que as tecnologias acabaram sendo colocadas na escola para continuar fazendo o de sempre, o ensino baseado na fala do professor e na escuta do aluno. O velho ensino com um “verniz” de modernidade e nos diz que as mídias e as NTIC’s, cinema, televisão, rádio, computador, internet, trouxeram novos desafios para a educação, novos conteúdos, linguagens, histórias e defende que as tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para universidades e escolas e que sua presença nesses ambientes não garantem uma educação diferenciada.

Para Moran (2004), as NTIC's e as mídias, na maioria das vezes, vêm sendo incorporadas marginalmente, onde se esperava que ocorressem mudanças significativas na educação.

De acordo com Pretto (2001), nessas circunstâncias, surge a necessidade de um novo professor,

não mais um repassador de informações, que se satisfaça com certificações aligeiradas. Esse turbilhão em movimento exige outro profissional, que não se contente com o simples fornecimento e recebimento de informações distribuídas através das TIC, mas que aja como liderança de múltiplos processos que valorizem o trabalho docente e a sua profissão, em ricos processos de desverticalização do sistema(PRETTO, 2002, p.130).

As pessoas comunicam-se com qualquer parte mundo, numa rapidez como nunca ocorreu na história da humanidade, por meio da telefonia (fixa ou móvel), correio eletrônico (e-mail) ou chats on-line da Internet, e dos demais meios de comunicação.

Esses meios permitem às pessoas, num curto espaço de tempo, fazer amizades virtuais pesquisar, comercializar, entre tantas outras formas de comunicação. Por conta das mudanças e dos avanços rápidos, cada vez mais, exigem profissionais mais qualificados e que se adaptem às necessidades

da sociedade e do universo profissional. Moran, Maseto e Behrens (2006) enfatizam que a internet pode facilitar a possibilidade de troca de experiência, de conhecimentos, de materiais de quem está perto ou longe geograficamente, mas que os educadores não devem esperar das redes eletrônicas a solução para modificar a prática pedagógica. A internet pode auxiliar o professor a preparar sua aula de maneira mais interessante e significativa, aprimorando assim sua forma de ensinar, avaliando seu trabalho e se comunicando com alunos e outros professores.

Ao ter acesso às novas tecnologias desde o início do processo de escolarização os indivíduos têm a possibilidade de ter uma visão e um comportamento diversificado frente a essa nova realidade. Podem deixar de absorvê-las assim como são oferecidas, e passar a se apropriar de suas linguagens e funcionamentos para aplicá-las a favor de suas necessidades de aprendizagem e comunicação. As novas tecnologias têm um impacto significativo na educação e no trabalho do professor, elas podem contribuir para construir conhecimento, comunicar e ampliar as formas de receber informações.

Desde modo, através de uma educação que observe às mudanças experimentadas na sociedade possa contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade e os próprios recursos tecnológicos. As novas tecnologias como objeto de estudo, como conteúdo e

como meio devem ser incorporadas no cotidiano escolar, também nos cursos de formação de professores, onde estudos citam a sua necessidade.

É utópico pensar a educação, nos dias atuais, sem considerar as mudanças nas formas da construção do conhecimento e da aquisição de informações e das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's) que vêm se manifestando de maneira cada vez mais ostensiva na sociedade.

Kenski (2007) afirma que as tecnologias estão em todos os lugares, estão presentes desde as atividades mais comuns como comer, dormir, ler, trabalhar até a possibilidade de se informar sobre fatos ocorridos do outro lado do mundo e fazem parte da vida do homem, estão tão próximas e presentes que muitas vezes não se tem a percepção de que não são coisas naturais.

As pessoas da geração anterior tiveram uma educação na qual nem se pensava em utilizar o computador como instrumento de ensino e podem, de certa maneira, estar impedindo tal desenvolvimento ou mudança na estrutura atual devido à própria natureza do ser humano de não aceitar mudanças.

O sistema educacional atual talvez ainda não esteja suficientemente preparado para este novo cenário, visto que muitos ainda estão trabalhando com um formato muito antigo. Principalmente, nos ensinos fundamental e médio a função do professor

de geografia, basicamente resume-se a copiar e repassar o conteúdo de livros já prontos, sem acrescentar experiências novas e sem fazer ligações com a atividade diária e com o mundo ao seu redor. Como consequência, uma aula, muitas vezes, torna-se entediante e exaustiva fazendo com que o aluno sinta-se desmotivado e não aproveite adequadamente o tempo que passa com o professor.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso foi à pesquisa bibliográfica com revisão de literatura do tema: a formação do professor de geografia e as novas tecnologias - a relação das novas tecnologias e da comunicação com a educação escolar.

## A MUDANÇA TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

A mudança da tecnologia da informação está levando a uma renegociação de todas as instituições da nossa civilização. Instituição é uma entidade persistente, acoplada a certo número de pessoas, reguladas por um conjunto de normas formais e informais. Uma das características mais importantes de uma instituição é sua persistência por longos períodos de tempo, muitas vezes centenas de anos, e a resistência a mudanças que possam ser realizadas nas mesmas. Contudo, estão agregadas numa sociedade que continuamente se modifica, e, por isso, não podem simplesmente ignorar as mudanças. Utiliza-se o termo Instituição como a

relação gente e comunidade persistente e alguns exemplos são: a geografia e a própria língua portuguesa. O Sistema Educacional, neste estudo, será representado como uma instituição e sobre a qual as ideias e necessidade de mudança serão escritas. O resultado disto tudo é a renegociação da Instituição que deve de alguma maneira adaptar-se a nova realidade da ciência Geográfica.

A influência da tecnologia da informação no sistema educacional, sobre a qual este estudo será averiguado o avanço da tecnologia e mais explicitamente a tecnologia da informação, que está levando diversas instituições a mudarem o que também afeta o sistema educacional.

### **A Formação dos professores para o uso das tecnologias em seu fazer pedagógico**

Com o avanço tecnológico, o que permite o acesso às informações de forma quase instantânea e por consequência uma interação virtual, e as diversas ferramentas tecnológicas propiciam esta interação, exigindo cada vez mais que os profissionais se mantenham em constante atualização, este fato não poderia ser diferente para os profissionais da educação, espera-se dos profissionais da educação não apenas o conhecimento de novas tecnologias, mas também de novas metodologias.

O ensino e a aprendizagem, cada vez mais, são vistos como processos associativos de modo que

o conhecimento é construído em conjunto com apoio de TIC's e principalmente contam com a participação ativa dos atores. O crescente uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) é o principal reflexo desta conjuntura, pois são utilizados tanto para auxílio à educação presencial quanto à distância.

Na Educação Básica algumas experiências têm sido realizadas Orth e Piva (2007) e Ribas et al (2009) com êxito, o que corroboram a importância de que o egresso de cursos de Pedagogia e das Licenciaturas tenham experiência com este tipo de ambiente.

O docente que sabe identificar em cada uma das ferramentas do AVA como recurso pedagógico muito rico e os potenciais pedagógicos das mesmas e explorá-las adequadamente no seu contexto de disciplina/turma/instituição. O conhecimento e a habilidade para manusear ferramentas específicas, identificando as possibilidades e limitações de cada uma delas é fundamental para a utilização de um ambiente virtual de tecnologias colaborativas e/ou de aprendizagem.

Peters (2001), afirma que a Educação a Distância (EAD) possui especificidades e características próprias dessa modalidade educativa, onde não podem ser estabelecidos, na sua totalidade, os mesmos pressupostos do modelo presencial, o professor ao trabalhar nesta modalidade, está (re)aprendendo a trabalhar de uma nova forma.

No processo de formação, observa-se que falta a vivência como aluno EAD, para que o docente entenda de fato as dificuldades e potencialidades desta modalidade, sendo necessária à vivência, para permitir uma maior reflexão para que o docente entenda a EAD como uma modalidade de Educação e não como uma forma menor de ensino, em contrapartida é importante à adoção do AVA em disciplinas presenciais, os docentes precisam estar preparados para lidar com diferentes realidades quanto ao uso e familiaridade com TIC's em sala de aula. Para contribuir para a formação do cidadão a formação e a preparação do futuro docente de geografia deve conter reflexões sobre estas e outras questões, a EAD que muitas vezes é apresentada como uma forma de democratizar o acesso ao ensino formal, não deve ser analisada sem levar em conta o contexto social.

Por exemplo, a incitação de um modelo semipresencial através de diversas políticas públicas pode ser mais bem distinguida ao avaliarmos a perspectiva de exclusão digital. Outro exemplo é o fato que o uso de celulares e outros dispositivos móveis vêm se popularizando no Brasil. Necessita então que os futuros professores tomem também de questões que poderão ser utilizadas no futuro, como ter conhecimento das possibilidades da Educação Ubíqua que é descrita por Levis et al do seguinte modo:

A ideia da computação ubíqua no cenário educacional é permitir que os processos educacionais ocorressem em qualquer lugar, a qualquer tempo e com qualquer dispositivo, de forma contínua, contextualizada e integrada ao cotidiano do aprendiz (LEVIS et al, 2008, P. 32).

## **TICS na Matriz Curricular dos cursos**

Independentemente da faixa etária, cada vez mais as pessoas sentem-se atraídas pelo universo midiático onde diferentes linguagens circulam. A informática não é mais um privilégio de poucos, o mundo está sendo movido por novas tecnologias e não há como negar as possibilidades de transformação da educação e da cultura nos dias de hoje, derivadas dessas tecnologias. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) estão cada vez mais presentes no cotidiano. Muitos são os benefícios que as tecnologias digitais podem atualmente trazer, através do uso celulares modernos, internet, computadores de uso pessoal, hipertextos, *podcast*, *blogs*, *wikis*, televisão, vídeos, softwares educacionais, enfim, uma série de tecnologias digitais que necessitam ser incorporadas tanto em ações pedagógicas, como em atividades práticas.

“[...] o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e ‘tocamos’ os outros, estão ao nosso alcance

através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos” (MORAN, 1995, p.27).

O termo *Podcast*, de origem americana, resultou da junção entre *Ipod* (aparelho produzido pela *Apple* que reproduz mp3) e *Broadcast* (que em inglês significa transmissão de rádio ou TV). É um programa de rádio virtual personalizado gravado em mp3, ogg ou mp4, em que a pessoa cria e disponibiliza na internet, programas que podem conter músicas, entrevistas, poesias declamadas, radionovelas entre outros. Todos os programas são vinculados a um arquivo de informação (*feed*) que permite que se assine os programas recebendo as informações atualizadas sem precisar ir ao site do produtor. Utilizando esta TIC os professores de geografia podem incentivar seus alunos a produzirem projetos de trabalho, desenvolvendo a escrita, a oralidade e a leitura.

A apropriação dessas tecnologias no contexto formativo é ainda um grande desafio para os professores formadores que permanecem com métodos e práticas tradicionais de ensino, pois hoje em dia há uma variedade de objetos educacionais, softwares, simuladores e ferramentas para gravação, criação e manipulação de imagens, áudio, vídeo e muitas são as possibilidades de integrá-las de forma

que contribuam para facilitar a apropriação das tecnologias digitais pelos professores.

Arruda (2004) afirma que, para que as tecnologias digitais sejam utilizadas na educação, elas devem trazer possibilidades interativas para a docência e novos encaminhamentos quanto ao processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Nos últimos anos ocorreu um aumento expressivo dos cursos de formação continuada de professores para a educação básica. Instituições formadoras, privadas e públicas, se envolvem promovendo cursos para as diferentes redes públicas de ensino, inclusive na modalidade à distância, com isso é necessário refletir se isso se deve apenas aos professores que foram formados anteriormente ou se os cursos estão preparados para formar profissionais capazes de lidar com as TIC's atuais e futuras.

Cabe destacar que em análise das matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia, geralmente, não há nenhuma disciplina que aborde predominantemente a questão das TIC's na Educação, onde seria interessante incluir na matriz curricular destes cursos uma disciplina específica que aborde as tecnologias da informação e da comunicação como por exemplo Educação a Distância e Tecnologias na Educação, com essa lacuna na formação inicial do futuro professor cria-se uma defasagem na questão das TIC's na Educação.

## O Uso das Tecnologias Colaborativas na Formação do Futuro Professor

As tecnologias colaborativas são as tecnologias que permitem a otimização do trabalho em equipe, favorecendo a participação de todos de forma associativa. A apropriação correta dessas tecnologias digitais pode auxiliar o desenvolvimento de novos processos de ensino e aprendizagem, pois as aplicações dos recursos da *Web 2.0* estimulam cada vez mais o interesse nos meios educacionais. De uma forma primária pode-se apontar como os principais representantes da *Web 2.0* o *Youtube*, *Flick*, *Blogs*, *Wikis*, as redes sociais de relacionamento como o *Facebook* e *Linkedin* e as redes P2P (*peer-to-peer*) como o *eMule* e o *FrostWire*, entre outros, que propiciam o compartilhamento gratuito de músicas, arquivos e vídeos.

Valente e Mattar (2007), afirmam que diante das várias tecnologias existentes na *Web 2.0*, parece ser de consenso, entre os pesquisadores, que tanto o aluno quanto o educador devem construir a sua própria “caixa de ferramentas” e que o grande desafio é montá-la “justamente pelas infinitas possibilidades de combinação”.

As inúmeras possibilidades de cooperação, colaboração e interação, são características marcantes dessas tecnologias. Estes conceitos de cooperação, colaboração e interação tratados são

repensados em uma abordagem epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica, no contexto das inovações tecnológicas, representada especialmente pelos estudos de Piaget (1970) (1973), Vygotsky (1987), Maturana e Varela (1995), Castells (1999), Milton Santos(1999) entre outros.

É necessário o uso sistemático de tais tecnologias nos currículos, especialmente daqueles direcionados para a formação de professores, se tornando um desafio, entre os educadores, a apropriação dessas tecnologias, reconhecendo as suas limitações e possibilidades pedagógicas.

O uso das TIC's durante o processo ensino aprendizagem, priorizam a utilização crítica e criativa de mídias e tecnologias digitais, em especial, o uso de ambientes e ferramentas abertos e dinâmicos, integrando comunicação e educação. O conhecimento da geografia e o uso destas tecnologias possibilitam a produção de blogs pedagógicos e *wikis* sobre diversos assuntos, tanto relacionados às tecnologias como em relação aos conteúdos abordados no ensino fundamental, médio e superior, sendo possível perceber, na prática, como ocorrem os processos interativos de colaboração e cooperação, manifestando-se tanto no aspecto técnico quanto no pedagógico.

As ferramentas e tecnologias utilizadas durante a formação dos futuros professores devem ter por objetivo que o trabalho realizado transcenda o

contexto das disciplinas em que está inserido, motivando também os mesmos para que construam ambientes similares e/ou projetos de aprendizagem utilizando todo o potencial pedagógico que as tecnologias digitais apresentam, possibilitando aos alunos novos espaços de autoria e de construção cooperativa de conhecimento. Contudo, estas experiências ainda estão circunscritas a ação pedagógica de um número reduzido de professores formadores, o que de certa forma sinaliza para a necessidade de se repensar o papel que as TIC's ocupam dentro de um processo formativo mais amplo.

### **Paradigmas Educacionais, Currículo Formal e Saberes do Professor em tempos de TDIC**

Barreto (2002) lança uma questão no contexto da formação inicial, seria possível incorporar as TDIC à formação do futuro professor, mantendo-se um modelo que há três décadas permanece fiel à trajetória que vai dos fundamentos à prática?

Neste momento trataremos da formação de professores e iniciando por esclarecer alguns pontos sobre paradigmas educacionais, currículo, projeto pedagógico e na formação docente, o currículo dos cursos de formação docente, utilizando a literatura educacional que trata da incorporação das TDIC, na literatura educacional prevalece a sigla TIC.

Novos saberes são devidos ao professor, em tempos de TDIC, talvez não se trate apenas de novos saberes, mas também de um novo posicionamento a ser assumido não somente em relação a essas tecnologias, mas a todo o processo educativo.

O projeto político pedagógico, “é uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico” (VEIGA, 2000, p. 186), sendo uma totalidade articulada, decorrente do posicionamento e da reflexão a respeito do homem, da sociedade e da Educação.

Segundo De Rossi (2004), todo projeto é ao mesmo tempo político e pedagógico, onde não pode ser uma mera declaração de princípios genéricos estanques, mas um documento com história e contexto.

Os cursos de Ensino Superior têm sua identidade inscrita em um projeto político pedagógico ou simplesmente “projeto pedagógico”, e a sua intencionalidade é que confere clareza ao mesmo.

O currículo formal está contido no projeto pedagógico. Para Silva (2003), sendo considerados uma questão de conhecimento e de identidade, os currículos são definidos por teorias centradas nos conhecimentos a ensinar e no perfil do egresso. Segundo Houaiss; Villar (2001, p. 894) etimologicamente, a palavra “currículo” significa

“programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”.

[...] o currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetiva. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre ‘alta’ cultura e ‘baixa’ cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado Nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (DOLL JR., 1997, p. 115).

O currículo moderno tem suas bases nos princípios para o gerenciamento científico de Frederick Taylor, na visão tecnocrática de Saint-Simon, passando por Skinner, expoente da psicologia comportamentalista ou behaviorista, e Franklin Bobbitt, para quem o currículo está centrado nos déficits pessoais, culturais ou sociais dos indivíduos. Para Doll Jr. (1997) os currículos se baseiam no paradigma moderno cartesiano-newtoniano, desde a escola elementar aos graus universitários, que comporta uma pedagogia transmissiva e supõe realidade estável. O paradigma educacional que há algum tempo orienta a formação docente tem os

currículos com características que pressupõem a racionalidade técnica.

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 96).

Com vistas a assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e um componente psicopedagógico, voltado à aprendizagem de como atuar eficazmente em sala de aula, esse modelo compreende uma concepção linear dos processos de ensino, abrangendo um componente científico-cultural. Orientados por esse paradigma, no currículo dos cursos de formação para professores, os conhecimentos teóricos antecedem as atividades práticas Santos (2002).

[...] a maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino como

intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica (PÉREZ GÓMES, 1997, p. 98).

Por veicular uma concepção linear e mecânica entre a prática de sala de aula e o conhecimento científico-técnico o modelo da racionalidade técnica é alvo de críticas. Ao veicular o pretexto de que qualquer situação de ensino é variável, incerta, complexa única e portadora de conflito de valores, a racionalidade prática carrega uma proposta de superação desse modelo. Nessa abordagem, o professor intervém em um cenário psicossocial mutável, em um meio complexo, definido pela interação simultânea de condições e fatores múltiplos, meio no qual enfrenta situações práticas problemáticas que requerem um tratamento singular.

A vida cotidiana de qualquer profissional prático [professor, no caso] depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para

elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos (SCHÖN, 1997, p. 102-103).

A atuação do professor, no âmbito da racionalidade prática, é fortemente influenciada por seu conhecimento tácito, sendo categoria central desse paradigma a reflexão.

Schön advoga a ideia da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional. Por meio da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho (SANTOS, 2002, p. 93).

Para formação inicial de professores os paradigmas da racionalidade prática e da racionalidade técnica têm diferentes concepções.

Quando a formação se aproxima de situações concretas de ensino-aprendizagem, na perspectiva da racionalidade prática, dá condições ao professor de “aprender fazendo”, conforme afirma Papert (1994), valorizando vivências e seus conhecimentos prévios, dando-lhe subsídios teórico-práticos que o capacitem à reformulação e à reflexão

do uso das TDIC em contextos da Educação Básica. A formação inicial do professor para o uso das TDIC ocorreria em contexto e pela prática refletida, orientada pela racionalidade prática, apoiada em conhecimentos teóricos. O professor seria formado em situações práticas, típicas de seu campo de atuação, ou seja, trata-se de aprender na prática nos moldes do paradigma da racionalidade prática. Este paradigma, no currículo dos cursos de formação docente, pode ser verificado tanto na estrutura que comporta as disciplinas, quanto no interior de cada disciplina e na distribuição e tipo de conhecimento veiculado às mesmas.

A formação inicial é concebida como “momento por excelência da formação profissional, do ponto de vista da racionalidade técnica, no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 19). A formação do professor para o uso das TDIC compreenderia a aquisição de conhecimentos de conteúdo específico nos semestres iniciais do curso, tais como os veiculados a disciplinas do tipo Introdução à Computação, e a aplicação dos mesmos em semestres posteriores, no interior de disciplinas que veiculam conhecimentos pedagógicos, nos moldes do paradigma da racionalidade técnica, podendo ser verificada também pela forma como o mesmo é ministrado, no interior da própria disciplina e pelo tipo de conhecimento que oferece.

Postergam os currículos dos cursos de formação docente, os paradigmas da racionalidade prática e da racionalidade técnica, nos quais são delimitados os conhecimentos a serem aprendidos pelo futuro professor. Pimenta (1999) discutindo os saberes da docência considera que, na contemporaneidade, cabe ao professor o papel de mediar às relações que se estabelecem entre os alunos e a sociedade da informação.

O bom professor no momento atual precisa saber dispor das novas tecnologias de comunicação e informação (televisão, vídeo, computador, Internet, sem esquecer as possibilidades do rádio e da mídia escrita), conhecer suas especificidades, possibilidades e limites para utilizá-las adequadamente de acordo com os temas e as necessidades de ensino de um determinado grupo de alunos (KENSKI, 2003, p. 101).

Reconhecer e adaptar as TDIC às finalidades do processo educativo é o que os professores devem realizar e serem formados para isso.

[...] posicionamentos críticos em relação às tecnologias são fundamentais na orientação de um programa de formação docente para a sociedade contemporânea, sobretudo no Brasil. Trata-se de formar

professores que não sejam apenas 'usuários' ingênuos das tecnologias, mas profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar suas possibilidades de acordo com a realidade em que atuam (KENSKI, 2001, p. 77).

A ação docente em um ambiente digital faz surgir um novo professor que tenha a compreensão de que a mesma não requer apenas uma mudança metodológica, mas uma mudança da percepção do que é aprender e do que é ensinar, “a diferença didática não está no uso ou não-uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades” (KENSKI, 1998, p. 70).

Contribuindo para a autonomia do professor na escolha e utilização das TDIC, no processo de aprendizagem da docência, poderia estar presente nas salas de aula do ensino presencial, uma nova pedagogia “preocupada com a aprendizagem criativa e interativa, a participação significativa e contínua e a interação entre aprendizes e professores” (KENSKI, 2003, p. 101). Numa escola impermeável às mudanças, se reforça a constatação de que os alunos da geração digital tornam-se a cada dia mais entediados. Os alunos têm o direito da apropriação do conhecimento, da terceira linguagem, a digital, tornando necessária a democratização do acesso às novas linguagens.

A incorporação dessas tecnologias na formação inicial de professores é necessária, parecem justificar a inclusão das TDIC nos currículos dos cursos de formação docente, mas não basta, é preciso ressignificá-la.

Formar professores para o uso das tecnologias informáticas, por meio do trabalho com projetos, é o que propõe Richt, fundamentado na teoria construcionista de Papert. “Os cursos de licenciatura carecem de uma revisão em seus currículos de modo que o aprendizado específico destes recursos não se resume apenas a noções elementares de uso, desenvolvidas em disciplinas estanques de um semestre letivo de aula” (RICHT, 2005, p. 49).

Com uma melhor formação sobre o uso pedagógico das tecnologias, futuros professores, têm mais chances de usá-las e de permitir que seus alunos as utilizem na escola futuramente, salientam Karsenti, Villeneuve e Raby (2008). Os futuros professores, nos cursos de formação inicial precisam “conhecer as possibilidades das TIC’s e aprender a usá-las com confiança” (PONTE, OLIVEIRA e VARANDAS, 2003, p. 161).

Valente (1999b) destaca que o sentimento dos professores de eternos iniciantes quando em contato com a máquina deve ser superado, quando é dada a oportunidade aos mesmos para tanto. Já Ponte, Oliveira e Varandas (2003) afirmam a

necessidade dos professores serem mais do que consumidores de conteúdos da Internet, tornando-se produtores e coprodutores de páginas virtuais com os seus alunos e um ótimo instrumento de ensino-aprendizagem com várias possibilidades.

[...] a) um meio educacional auxiliar para apoiar a aprendizagem dos alunos; b) um instrumento de produtividade pessoal, para preparar material para as aulas, para realizar tarefas administrativas e para procurar informações e materiais; c) um meio interativo para interagir e colaborar com outros professores e parceiros educacionais (PONTE, OLIVEIRA e VARANDAS, 2003, p. 163).

As TDIC e sua relação com os professores, provavelmente possa ser mudada, se na formação inicial, já se tornar o desconhecido conhecido e a ameaça um desafio. O novo, quando desconhecido, não é bem-vindo, especialmente quando assumem contornos de ameaça, as inovações educacionais troçam em um sentimento contrário a mudanças.

A formação de professores, de acordo com os pressupostos apresentados, permitem que se tenha uma ideia da abrangência e da complexidade que a envolve, sendo um desafio à discussão sobre essa formação no âmbito das licenciaturas e sob o enfoque das TDIC é uma ousadia e uma necessidade, tendo em vista a realidade que se

apresenta aos olhos dos cidadãos na sociedade atual.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, F. J. 500 anos de buscas sobre educação: de Anchieta até nós. In:

FAZENDA, I. C. A. et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999. p. 47-73.

ALONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 95-105.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARAÚJO, M. M. S. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.).

**Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 109-118.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Educação e Tecnologia (1996-2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BEAUCHAMP, J; SILVA, J. C. (Orgs.). **Guia de tecnologias educacionais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BELLONI, M. L.; SUBTIL, M. J. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 47-71.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.301, de 6 de novembro de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>.

Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302, de 6 de novembro de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Matemática Bacharelado e Licenciatura. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1302.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.303, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>.

Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.304, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 58 de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 7 de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível

em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1987.

CARNEIRO, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHAIB, M. Frankstein na sala de aula: as representações sociais docentes sobre informática. **Nuances**, n. 8, p.47-64, set. 2002.

CUNHA, M. I. Por que o professor? In: \_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989. p. 27-40.

DE ROSSI, V. L. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34. 1995. Vol. 1.

DI GIORGI, C. **Uma outra escola é possível! Uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 2004.

DIAS, A. A. C.; CHAVES FILHO, H. A gênese sócio histórica da ideia de interação e interatividade. In: SANTOS, G. L. (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 31-48.

DOLL JR, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ENZENSBERGER, H. M. **Elementos para uma teoria dos meios de comunicação**. São Paulo: Conrad, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

GALLO, Sívlio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 119-134.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY C. **O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec**. Campinas: Educ. Soc. v. 29, n. 104, out. 2008. p. 865-889.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias - o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, mai./jun./jul./ago. 1998.

\_\_\_\_\_. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distancia: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

\_\_\_\_\_. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 91-107.

\_\_\_\_\_. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2005. p. 92-94.

\_\_\_\_\_. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 134-160.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 7, n. 2, 2004. p. 135-145.

LEVIS, D. et al. Aperfeiçoamento Automático do Perfil do Aprendiz em Ambientes de Educação Ubíqua. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 16, n. 1. 2008.

LÉVY, P.. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2008, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2008. p. 1-9.

MATTAR, J.; VALENTE, C. **Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias.** São Paulo: Novatec, 2007.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento - As Bases Biológicas da Compreensão Humana.** Campinas: Editorial Psy, 1995.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In:

FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 217-248.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MORAES, R. A. A primeira década de Informática Educativa na escola pública no Brasil: a história dos projetos Educom, Eureka e Gênese. In: SANTOS, G. L. (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores.** Brasília: Plano Editora, 2003. p. 99-140.

\_\_\_\_\_. Política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial: do Formar ao PROINFO: 1987 a 2005. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – HISTEDBR, 7., 2006, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: Editora UNICAMP, 2006. p. 1-23.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ROMANOWSKI, J. P. et al (Orgs).Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. vol. 2, Curitiba, Champagnat, 2004. p. 245-253. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoead/documentos/moranOsnovos.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_; MASETO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12ª edição. Campinas: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Como utilizar as tecnologias na escola. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papyrus, 2007.

ORTH, M. A.; PIVA, G. A. **Problematizando o uso do ambiente virtual de aprendizagem TELEDUC no ensino da biologia.** Colabora, v. 4, n. 13. Mar. 2007.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. **Biologia e Conhecimento.** Trad. F. M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor**

**reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 159-192.

PRETTO, N. L. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação.** n. 20, ago. 2002. p. 121-131. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782002000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RIBAS, E. et al. Tecnologias Digitais: um novo contexto pedagógico na Educação Básica. **Colabora,** v. 6, n. 19, fev. 2009.

RICHT, A. **Projetos em Geometria Analítica usando software de geometria dinâmica:** repensando a formação inicial docente em Matemática. 2005. 169 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2005. Disponível em:

<[http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/169411?ocale=es\\_ES](http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/169411?ocale=es_ES)> Acesso em: 12 fev. 2016.

ROSADO, E. M. S. Contribuições da psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais... Águas de Lindóia: [s.n.], 1998. p. 217-237.**

SANTOS, E. T. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais... Caxambu: ANPED, 2009. p. 115.**

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** São Paulo: Papyrus, 2002. p. 89-101.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artmed: Porto Alegre, 2000.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, v. 15, n. 2, 1986. p. 4-14.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, I. O. **Gestão comunicativa e educação: Caminhos da educomunicação.** **Revista Comunicação & Educação**, [s.v.], n. 23, abr. 2002. p. 16-25. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ed. Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e novas tecnologias.** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

UNILASALLE (2009a). Podcast Infoedu. **Pesquisa geral na homepage.** Disponível em: <<http://www.labin.unilasalle.edu.br/loudblog>> Acesso em: 14 fev. 2016.

UNILASALLE (2009b). Blog Infoedu. **Pesquisa geral na homepage.** Disponível em <<http://www.bloginfoedu.blogspot.com>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

UNILASALLE (2009c). Wiki Infoedu. **Pesquisa geral na homepage.** Disponível em: <<http://www.margo.wikispaces.com>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

UNILASALLE (2009 d). .Web Quest Infoedu. **Pesquisa geral na homepage.** Disponível em: <<http://www.labin.unilasalle.edu.br/infoedu>> - (Link: Projetos acadêmicos). Acesso em: 14 fev. 2016.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas: UNICAMP, 1993 a. p. 123.

\_\_\_\_\_. Por que o computador na Educação? In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: NIED: Unicamp, 1993b. p. 24-44.

\_\_\_\_\_. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999a, p. 89-110.

\_\_\_\_\_. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999b, p. 1-27.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003. p. 267-281. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

VILLAS BOAS, B. M. F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 179-200.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, K. El maestro como Profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, 220, p. 44-49, 1992.

## O BRINQUEDO NA SALA DE AULA

*Luzia de Souza Rosa*

### **Introdução**

Uma das coisas que fazemos com alegria é ensinar. A partir do momento que decidimos ser professora tivemos às vezes vontade de mudar a escolha, mas sempre retornamos à minha vocação.

Preocupamo-nos com o ensinar e o aprender. Essa preocupação nasceu da prática, da atuação profissional na rede pública e privada de ensino e, sempre esteve ligada à nossa formação. Ela teve início na escola de nível médio, o Magistério, passando pela universidade no curso de Pedagogia e, agora, na Pós-Graduação em Psicopedagogia.

A escolha de um curso na área da Psicopedagogia deve-se ao fato de estudarmos o processo de aprendizagem e suas dificuldades e de sua proposta em relação à atuação do profissional, isto é, ela não pode acontecer somente na escola, mas estende-se à família e à comunidade. Além disso, permite-nos o esclarecimento das diferentes etapas do desenvolvimento, para que possamos compreender e entender as características do aluno, evitando cobranças que não são próprios da idade.

Este trabalho tem como objetivo geral buscar na articulação da vida pessoal, profissional e nos ensinamentos da psicopedagogia, uma ponte para o que se considera fundamental na Educação: ensinar e aprender com qualidade e com prazer.

Por sua vez, os objetivos específicos estão voltados à prática cotidiana e a busca de respostas às inquietações: uma forma de intervenção na sala de aula que contribua para a superação do problema/queixa de professores sobre a falta de atenção e concentração dos alunos. O lúdico, as brincadeiras e brinquedos como recursos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Ao realizarmos a pesquisa percebemos que a vida pode ser representada em um brinquedo, o caleidoscópio. Nossa terra natal, Espírito Santo, tem cores próprias, muito sol, flores e frutas. Em São Paulo essas cores se transformaram, a cidade tem colorido diferente, árvores e plantas do mundo inteiro convivem com o cinza do asfalto, com o colorido das casas, com o metal dos prédios.

Muitos desenhos e cores vivemos na vida pessoal e profissional, às vezes, desenhos difíceis de entender e gostar, outros cheios de cores e alegria. Mas, ensinar sempre teve o colorido mais bonito.

A trajetória pessoal e profissional tal qual um caleidoscópio, se cruzaram muitas vezes e dela tiramos lições orientadoras para a proposição e

desenvolvimento do projeto que embasou essa pesquisa.

De fato, o caminho percorrido durante a nossa formação e no desempenho da profissão são as justificativas que nortearam a construção e implantação do projeto analisado nesse texto. Era preciso responder às questões: como os alunos aprendem? Qual a melhor estratégia a ser aplicada na sala de aula? Como enriquecer o currículo e torná-lo atraente para os alunos?

Essas inquietações, bem como o problema da falta de atenção e concentração, sempre discutido na escola, levaram-nos a buscar estratégias para superar a falta de atenção e de concentração dos alunos em sala de aula.

A pesquisa realizada em 2011 tem como foco a construção de brinquedos pelos pais dos alunos e seu uso em brincadeiras ao final aula.

Ao solicitar aos pais a fabricação dos brinquedos para as crianças, pretendemos, também, o fortalecimento do vínculo entre os filhos e pais e entre os alunos e professores, porque:

“É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde “ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve

relações de confiança consigo mesma e com os outros” (Garbarino e colab. apud: Kishimoto, 2011, página 77)

A relevância da pesquisa encontra-se no envolvimento dos pais, alunos e profissionais da escola no sentido de viabilizar o projeto, aprofundando os laços de convivência como se verá ao longo do texto. Além disso, pudemos perceber uma alteração significativa no comportamento da maioria dos alunos durante o desenvolvimento das ações planejadas, resultando em maior empenho, concentração e interesse durante as rotinas da aula.

Os resultados obtidos levaram-me a buscar no referencial teórico que aqui analiso novas possibilidades de ampliação e fortalecimento dos brinquedos e brincadeiras como instrumentos da prática pedagógica cotidiana.

Quero destacar que, ao escrever a introdução, após muita dúvida, decidi por fazê-lo na primeira pessoa em razão de ser um retrato da minha trajetória pessoal e profissional, além de acreditar que essa escolha poderá favorecer a interlocução com os que a lerem.

Este estudo foi dividido em três capítulos. No primeiro apresentamos os caminhos teóricos que deram embasamento à pesquisa. No segundo procuramos estabelecer os pressupostos metodológicos da pesquisa e expor como foi feita a coleta de dados. No terceiro tecemos considerações

sobre a aprendizagem e interação dos alunos com os pais e a professora e, finalizando, apresentamos as considerações finais.

### **O brinquedo na sala de aula: aspectos teóricos**

A legislação que trata das diretrizes para a Educação Básica indica a necessidade de atenção diferenciada, por parte dos educadores, aos alunos, ressaltando a importância do cuidar e brincar na fase inicial da escolaridade:

*Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar. (Resolução N° 4/2010).*

*Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe*

*possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.*  
(Resolução Nº 4/2010)

O entendimento expresso na legislação e diretrizes a respeito do ensino nas séries iniciais da educação escolar, nos leva a refletir sobre o que é a infância:

[...] a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. (Kramer, 1997, Pag. 14).

Como categoria social e categoria da história humana, precisamos entender a infância de forma contextualizada, ou seja, precisamos entendê-la a partir dos marcos do nosso tempo, da maneira como ela é vista hoje, precisamos compreendê-la a partir de sua classe social e do seu papel na sociedade atual. Mas, cada criança é única e por isso, precisamos respeitar seus interesses, seus sonhos, sua identidade, precisamos identificar daquilo que para ela tem significado.

Ao considerar a infância como categoria social e, ao mesmo tempo, entender a criança na sua

singularidade, as vemos como cidadãs, como pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Então, os que as distinguem dos adultos? As crianças brincam e isso é o que as caracteriza e as distinguem. Sendo assim, mais uma pergunta precisa ser respondida: o que significa a brincadeira no contexto da infância.

Segundo Vygotsky, a brincadeira é uma atividade específica da infância, na qual a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos (ex.: brinca de casinha – representa o papel de mãe). Portanto, essa é uma atividade social, inserida em um contexto cultural e social. Para ele, muitas aquisições de uma criança são conseguidas no brincar e no futuro elas se tornarão o seu nível básico de ação real e moralidade.

O autor não separa interesses e aspectos afetivos do ser que pensa e questiona, não separa as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico e afirma que o pensamento tem origem na esfera da motivação: necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Para Vygotsky a intervenção na zona de desenvolvimento proximal se faz na escola de forma constante e deliberada, ou seja, a situação escolar está comprometida com os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Proposta pelo psicólogo soviético L.S. Vygotsky há mais de meio século, a zona de desenvolvimento proximal – ZPD - é definida como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente nessa tarefa. Podemos falar não de uma, mas de múltiplas ZDP, em função da tarefa e do conteúdo em questão, dos esquemas de conhecimento em jogo e das formas de ajuda empregadas ao longo da interação. A ZDP constitui um espaço dinâmico, em constante processo de mudança com a própria interação.

Ao analisar o desenvolvimento e a aprendizagem, Oliveira (1997), discute as conclusões de Vygotsky com relação ao brinquedo:

“Vygotsky trabalha também com um outro domínio da atividade infantil que tem claras relações com o desenvolvimento: o brinquedo. Comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem função explícita na promoção de processos de desenvolvimento. No entanto, o brinquedo também tem uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento [...].

Oliveira destaca ainda a importância da vivência de situações concretas e a fusão que a criança faz entre o que percebeu e o seu significado. Por exemplo, quando ela brinca com um robô construído de material reciclado, ela o relaciona com o seu significado: a ideia do robô construído pelos cientistas.

A autora mostra que o brinquedo é também uma atividade com regras. Para ela, são as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que a esperada pela sua idade.

“Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. [...]

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica”.(Oliveira, 1997, página 67).

Quando ouvimos as indagações das crianças, quando paramos para dialogar com suas indagações,

estamos assumindo um dos papéis essenciais do professor que é de ajudá-las. A partir de ferramentas que oferecemos a elas, podemos ajudá-las a ler, a escrever, a contar, a compreender e intervir no mundo. Elaborar projetos a partir do interesse das crianças, daquilo que para ela tem significado nos permite aprofundar diversas questões e ensinamentos e, podem ser uma forma de trabalho interessante e rico de experiências.

Ou seja, brincar é a principal linguagem da infância, compreende práticas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras que garantem o direito à criança de comunicar-se, de interagir, de aprender, de viver e conviver.

### **Referências bibliográficas**

**AZEVEDO, Joaquim.** *Avenidas da Liberdade.* Questões de Política Educativa. Porto: Editora Asa. 1994.

**BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010  
*Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.*

**CRUZ, Ivan.** *Bouquet de Cravos & Conclavos.*  
Acesso internet:

*michelechristine.wordpress.com/pinturas/ivan-cruz/.*  
2011.

**GRANDO.** Regina Célia. *O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula*. Editora Paulus, 2004.

**HALABAN,** Sergio; **ZATZ,** André; **ZATZ,** Silvia. *Brinca Comigo*. São Paulo:Marco Zero, 2006.

**KRAMER,** Sonia. A infância e sua singularidade. In: **BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, Páginas 14 à 23.

**KISHIMOTO,** Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeira na Educação Infantil*. FE-USP ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. Acesso PORTAL MEC. com.gov. janeiro 2013.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

**OLIVEIRA,** Marta Kohl de. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

**PERRENOUD,** Philippe; **THURLER,** Mônica. *As Competências para ensinar no século XXI*. Editora Penso.

**RIOS**, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

**SÃO PAULO. SEE/CENP**. *Jornada de Matemática*. Módulo 1: cálculo. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **SEE/FDE**. *Ler e Escrever. Coletânea de atividades para o primeiro ano*. São Paulo.

**SMOLE**, Kátia Stocco e **DINIS**, Maria IGNEZ. *Ler, Escrever e Resolver Problemas - Habilidades Básicas Para Aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## SUGESTÕES DE ESPORTES E ESTRATÉGIAS DE MANEJO PARA CRIANÇAS COM TDAH

*Mara Aparecida Ernandes Biancolin*

Praticar esporte é uma opção muito saudável para todas as pessoas, inclusive para as crianças com TDAH, podendo trazer benefícios incontáveis. De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, algumas observações podem ser aderidas pelos pais e professores para incentivar estes escolares.

Cabe dizer que nem sempre é fácil estimulá-las, mas é possível o uso de algumas estratégias e muita persistência em algumas atividades esportivas.

Dentre os entraves do portador de TDAH nos esportes, destaca-se que:

- grande resistência em ler instruções e seguir regras, com muita possibilidade de pular etapas importantes e irem logo para a conclusão;
- alto grau de impulsividade nas atividades que exigem concentração e regras pré-determinadas a serem obedecidas, apresentando primeiro a ação e depois a reflexão, o que pode

prejudicar as estratégias do jogo e levam ao cometimento de erros;

- desatenção em atividade que requer silêncio ou concentração por um tempo determinado;
- intolerância a frustração ou perdas, bem como de esperar a sua vez, podendo ser agressivo.

Além de beneficiar a saúde e o condicionamento físico, os esportes são importantes também para o aprendizado e superação.

Introduzir os esportes individuais, seria o mais indicado para pessoas com TDAH. Mas não é uma regra, todos podem praticar esportes coletivos, porém os desafios tendem a ser maiores.

Dentre os obstáculos mais comuns enfrentados nos esportes coletivos, destaca-se:

- Dificuldade em esperar pela sua vez;
- Dificuldade em manter-se concentrado enquanto aguarda pela sua vez;
- Dificuldade em ter uma visão ampla simultânea em si mesmo, no espaço, nas regras e no posicionamento dos colegas e adversários;
- Dificuldade em articular estratégias em jogadas coletivas;
- Dificilmente possuem manejo em antecipar o movimento dos oponentes;

- Descontrole com as emoções, podendo reagir de forma inesperada (por exemplo: agir com rispidez quando um colega de equipe perdeu um gol).

Nos esportes individuais também serão enfrentados diversos desafios, tais como:

- Dificuldade de aceitação das frustrações, como a derrota/fracasso, motivo pelo qual desistem facilmente de jogos e torneios;
- Necessidade de se investigar e descobrir as habilidades de cada um;
- Não é recomendado ministrar tarefas muito detalhadas;
- Os pais e professores devem evitar explicações longas, pois estas crianças são imediatistas e absorvem muito mais desempenhando a atividade do que ouvindo/vendo as instruções;
- Deve-se observar o nível de excitação e ansiedade da criança, o qual caminham juntos, visto que tais sintomas causam desatenção e falhas;
- Não é indicado estimular a competição, a menos que a própria pessoa demonstre inclinação para isso, e mesmo assim, é recomendável que só a deixe competir quando estiver muito preparada;

- Nunca deixe ocorrer comparação com outras pessoas. Estimule sempre a pessoa a superar a si mesma;
- Dialogar com a pessoa é de extrema importância, entender quais são as suas expectativas, dando suporte para ajudá-las sem estimulá-las.

Sobre este último tópico vale tecer maiores comentários. Isso porque os portadores de TDAH, em geral, têm problemas de autoestima e são muito inseguros, o que leva a necessidade de muito estímulo. Além disso, eles possuem uma tendência a distorcer informações e criam expectativas em relação a si mesmo, desencadeando frustração e sofrimento.

Também é comum quando a criança com transtorno se sente boa em alguma habilidade adquirir excesso de confiança, ou ao inverso, não acreditam em si e duvidam de suas habilidades.

Um dos maiores desafios, e por outro lado, um dos maiores benefícios que se pode fazer por alguém com TDAH, é ajudá-lo a desenvolver uma visão mais realista. Para essas pessoas o meio-termo é difícil. Eles tendem a interpretar sempre na base do 'tudo ou nada'. Ou são fracassados, ou são os melhores do universo. E isso não é algo tão simples de resolver, pois é o modo como eles enxergam a vida. Entendem como algo verdadeiro e que é parte inerente de si

mesmos. Ajudá-los a compreender que existem gradações de desempenho e de resultado é fundamental.

A questão que se coloca, então, é como lidar melhor com crianças portadoras de TDAH?

Um fator que faz muita diferença é o acompanhamento médico com tratamento medicamentoso, seguido de psicoterapia. Na verdade, é necessário um conjunto de profissionais alinhados no mesmo ideal.

A criança com TDAH necessita de uma equipe multidisciplinar para acompanhá-la, ou seja: tratamento psicológico, psicopedagógico (com professores capacitados conhecedor da doença), muitas vezes fonoaudiólogo, neuropediatra ou psiquiatra, enfim, todos estes profissionais atuando em busca da qualidade de vida, reduzindo ao máximo os prejuízos em relação a aprendizagem deste aluno.

Normalmente o esporte auxilia as pessoas a terem disciplina, a desenvolverem habilidades variadas e autocontrole, mas isso não se estende ao portador de TDAH. Para esta criança ou adolescente é necessário trabalhar a disciplina com terapia ou psico-educação, e, ao desempenhar a parte terapêutica primeiro, conseqüentemente, ele terá disciplina em qualquer esporte que seja inserido ou que despertar seu interesse. Caso esta criança tenha sido colocada em algum esporte com objetivo de

autodisciplina, dificilmente ela conseguirá avanços significativos e o esporte passará a ser um grande tormento.

A equipe que cerca este aluno pode e deve auxiliar na superação dos seus bloqueios e limites, para que desta forma possa usufruir de todos os benefícios que a atividade física e o esporte podem contemplar a longo prazo, incluindo disciplina, autoestima e autocontrole.

É raro convencer uma criança com TDAH de fazer algo que não goste, mas uma recompensa pode tornar possível o desenvolvimento de uma atividade. É possível que esta criança leve anos fazendo algo por recompensa ou apenas para agradar os pais. Em geral, quando a criança não gosta, não se identifica, não se sente estimulada com determinada coisa, não importa a recompensa ou benefício oferecido a médio ou longo prazo, ela não irá ter bom aproveitamento em seu desenvolvimento.

Este é mais um fator que devemos refletir, sobre a necessidade de autoconhecimento. Os trabalhos terapêuticos auxiliam muito na descoberta do que estimula a criança e o que pode movê-la. Nesse contexto, ajudá-la a descobrir suas aptidões pode garantir:

- Êxito nas atividades;
- Reforço nos pontos fortes;

- Diminuição de comparações com outras crianças;
- Oferecimento recompensa imediata;
- Punição como qualquer outra criança por erros provocados por ela mesma;
- Elogio sempre que faz algo correto e positivo;
- Cumprimento de tudo o que promete.

Nessa perspectiva, a criança pode até dizer que não gosta de determinada atividade, mas, muitas vezes, é possível notar que não se trata da atividade em si, e sim da frustração que esta pode ocasionar em função do fracasso e da exposição ao público. Por essa razão, faz-se necessário descobrir ao certo o motivo da falta de interesse do indivíduo para que possa ser trabalhado no sentido de reduzir o nível de frustração e encontrar a motivação para praticá-la, utilizando-se de instrumentos como incentivos verdadeiros ou recompensas imediatas.

De outra parte, importa registrar que uma pessoa com TDAH pode gostar muito de algo a ponto de desenvolver o hiper foco. Ela adota uma postura quase obsessiva com tal coisa que pode até se esquecer de comer, dormir, perdendo o interesse por todo resto, como se a vida se resumisse àquilo. Neste caso, principalmente se for uma criança ou adolescente, é preciso ajudá-la a conseguir distribuir um pouco do tempo com outras atividades, mas, não

se deve criticá-la ou tentar coibi-la de fazer tal coisa. Negocie uma pequena parte do tempo, mas incentive a dedicação.

A título de exemplo, destaca-se alguns esportes que podem auxiliar nessa trajetória:

(i) Natação: é o esporte que mais se recomenda para a criança com TDAH, porque lhe permite queimar parte da sua energia e cultivar um interesse que poderá manter num futuro, quando se tornar adulto. Pode ser que a princípio seja difícil coordenar os braços, pernas e respiração, mas é um esporte que contribui com grandes benefícios em longo prazo. Deve-se atentar ao fato de que muitas crianças odeiam aulas longas e chatas e que os portadores da doença necessitam se divertir enquanto praticam. É precisamente isso o que se deve primar para que adquiram um estilo perfeito.

(ii) Futebol: é um dos esportes mais indicados, mas devido aos seus problemas de atenção podem perder o interesse e se distrair com facilidade. Outras crianças, ao invés da distração, não têm coordenação e concentração suficiente, e por isso não são bem-vistos pelo grupo. No entanto, não se trata de conseguir que sejam grandes estrelas do futebol, mas que possam se divertir e passar bons momentos enquanto se exercitam.

(iii) Andar de bicicleta: depois de um longo dia na escola não existe nada melhor para a criança do que

sair para dar um passeio de bicicleta com os amigos. Essa atividade lhe produz uma imensa sensação de liberdade e prazer, capaz de superar as frustrações da vida cotidiana.

(iv) Judô e Taekwondo: são outros dois esportes que as crianças com TDAH gostam muito devido a disciplina que devem manter, além da atenção e da organização necessária para praticá-los. Ainda que os pais possam ser reticentes em matricular seus filhos impulsivos nesse tipo de atividade, a verdade é que geralmente funcionam muito bem para eles.

(v) Atletismo, ginástica e dança: esses tipos de esportes permitem melhorar a coordenação e as habilidades sociais dos meninos e das meninas com transtorno. Além disso, ajudam a fortalecer seus músculos, sendo uma excelente via de escape para sua transbordante energia.

Segundo a ABDA, pesquisas no mundo todo mostram que pessoas com TDAH são mais sujeitas a se machucar do que as pessoas sem o transtorno pareadas. A desatenção aliada à impulsividade expõe estes indivíduos a um maior risco de se acidentarem, como também causar acidentes e ferir os outros involuntariamente, em todos os âmbitos de suas vidas.

Recomenda-se redobrar o cuidado com crianças e jovens com TDAH que pratiquem esportes de contato (futebol, basquete, hóquei), onde o risco

de acidentes se estende aos colegas de equipe. Da mesma forma, esportes e atividades que envolvam manuseio de objetos (ciclismo, esgrima, arquearia, iatismo, trampolim).

No entanto, a duplicação do risco, não torna essas pessoas inaptas a tais práticas, assim, é preciso encarar esta questão como um desafio a ser vencido, com consciência e responsabilidade.

Para minimizar os riscos, é possível a adoção de algumas medidas estratégicas de segurança:

- Manter o ambiente livre de barulhos, ou qualquer coisa que cause distração;
- Manter a criança longe de janelas e das portas abertas;
- Não permitir celulares, ou aparelhos eletrônicos, a menos que estes façam parte da aula;
- Exigir o uso de equipamentos de segurança, quando necessário;
- Fazer a criança repetir verbalmente todos os procedimentos e regras, antes do início dos treinos;
- Verificar se a criança dormiu bem e o suficiente (estudos comprovam que a privação de sono piora severamente a capacidade de atenção e concentração em qualquer pessoa, e obviamente em especial em quem tem TDAH);

- Avaliar o nível de excitação e ansiedade. E se verificar que há níveis de ansiedade e excitação elevados, primeiro acalme a criança;
- Verificar se ela está insegura e descubra o motivo. Converse com ela e use argumentos que a possam fazê-la sentir-se melhor, porém, não a deixe sozinha neste caso.
- Se a prática for em dupla ou trio (grupo pequeno) certifique-se de não deixar dois TDAHs no mesmo grupo.
- Se a prática for em dupla ou trio, certifique-se de não deixar a criança com TDAH junto de alguém com quem tenha histórico prévio de animosidade, ou com alguém que tenha perfil debochado, impaciente, inseguro e ou que faça bullying.
- Se a prática for em dupla ou em trio, procure juntar a criança com TDAH a alguém que passe confiança e segurança para ela.

Recordemos, então, que o objetivo é proporcionar às crianças bons momentos e não os converter em excelentes atletas. No entanto, não podemos esquecer que sofrer de TDAH não deve ser encarado como uma limitação para chegar a ser um desportista olímpico. Muitos deles, aliás, têm reconhecido publicamente que sofrem desse transtorno: Michael Phelps (nadador), Simone Biles

(ginástica artística), Usain Bolt (atleta) e Michael Jordan (ex-jogador da NBA).

## CONCLUSÃO

O TDAH, em qualquer modalidade, traz prejuízos que muitas vezes podem ser irreversíveis para o seu portador. O presente trabalho buscou demonstrar que o tratamento da criança deve envolver intervenção médica com tratamento medicamentoso, psicoterapia, se necessário suporte de fonoaudiólogo ou psicopedagogo, além de uma grande interação entre família e ambiente escolar, com especial destaque para a educação física.

Esse conjunto de professores, suporte psicopedagógico, neuropediatra ou psiquiatra, formam uma equipe multidisciplinar que, alinhadas a com o objetivo de trabalhar em prol dos alunos acometidos por este transtorno, poderá mudar a vida da criança, tornando-a produtiva dentro da escola.

De um modo geral, as crianças e os adolescentes gostam muito da disciplina de Educação Física, sendo perceptível o brilho nos olhos e a empolgação das crianças ao participarem das atividades propostas pelos educadores da matéria.

De fato, a atividade física quando praticada regularmente apresenta benefícios a autoestima dos indivíduos com TDAH, além de melhorar o condicionamento físico e aumentar a produção de endorfinas, que provocam bem-estar.

O professor de Educação Física tem, portanto, um papel fundamental na vida destes escolares. A atividade requer respeito mútuo, atendimento às regras impostas nos jogos e brincadeiras, disciplina e bons hábitos. Todos estes fatores influenciam na vida das crianças com TDAH, uma vez que necessitam de todos esses ensinamentos para conviverem melhor em sociedade.

Se considerarmos o fato de que a maioria das crianças e adolescentes portadores da doença não possuem condições socioeconômicas para realizarem o tratamento adequado, com todos os profissionais que o transtorno exige, chegamos à conclusão da importância da Educação Física nesse contexto, uma vez que se trata de disciplina obrigatória do currículo escolar.

Por essa razão, é de extrema importância que os professores da matéria tenham conhecimento em relação ao TDAH, incluindo os sintomas, causas e tratamento, para que possam transmitir a orientação e o suporte necessário aos alunos portadores da doença. E, nesse sentido, entra também o papel da escola através da sua Coordenação Pedagógica, que deve oferecer os instrumentos que embasem o aprendizado ou aprimorem o conhecimento desses professores, tais como cursos, estudos literários e artigos científicos envolvendo o tema.

Sem julgamento e rótulos, é importante que se tenha clareza no esclarecimento docente, pois o

programa inclusão foi inserido nas escolas sem qualquer formação acadêmica, e deve ser garantido o direito de aprender desses escolares.

Além disso, esse olhar especial para o problema é ainda mais importante ao verificarmos os estudos estatísticos sobre a vulnerabilidade dos portadores da doença em relação ao uso de drogas ilícitas, que já constituem uma das comorbidades do TDAH. Cabe à equipe escolar proteger estas crianças e adolescentes, evitando que sejam excluídos, promovendo o envolvimento deles em projetos interessantes que visem impedir a evasão escolar.

As aulas da disciplina de Educação Física pode ser o único momento que essas crianças realizem algum tipo de atividade física e, conforme constatado pela medicina, ao desempenhar exercícios físicos o corpo libera endorfinas capazes de melhorar a coordenação motora, a performance e a autoestima que levam ao bem-estar.

Trabalhar de forma diferenciada com estes aprendentes faz toda a diferença, e isso significa também adaptar o currículo para ações nas quais eles tenham condições de acompanhar e auxiliar o aprendizado. Inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que o processo de ensino de Educação Física não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim, em capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-

las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

As análises a respeito do tema indicam, portanto, que a Educação Física auxilia os portadores de TDAH a minimizar os sintomas da doença e, por essa razão, acredita-se que o aprimoramento e a dedicação dos professores nesse processo possam alcançar resultados que influenciam diretamente no tratamento e na qualidade de vida dos escolares portadores desse transtorno.

### **Referências bibliográficas**

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>.

ARAÚJO FILHO, Dinizar de. Entrevista: Hiperatividade. Petrópolis. 2003.

AQUINO, Juliana do Nascimento de; NAPOLE, Natália. TDHA na Escola: Conhecimento e Atuação do Professor de Educação Física. Faculdade de Educação Física, Academia de Ensino Superior, Sorocaba, 2008.

BARKLEY, Russel. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, Russel. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – Manual para diagnóstico e

tratamento (R. C. Costa, Tradução) – 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, Edyleine B. P. Manual da escola de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: versão para professores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96); comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. Ed. Atualizada. São Paulo: Avercamp 2007.

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: Projeto cooperação, 2001.

CONNERS, C. Keith. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: As mais recentes estratégias de avaliação e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EIDT, Nádia Mara e TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Compreensão do Fenômeno a Partir da Psicologia HistóricoCultural Artigo: Publicação, novembro/2005. Campinas, São Paulo.

EIDT, Nádia Mara. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Diagnóstico ou rotulação? Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 216p.

GOLDSTEIN, Sam. Hiperatividade: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH. Artigo: Publicação, novembro/2006.

GOLDSTEIN, Sam e GOLDSTEIN, Michael: tradução Maria Celeste Marcondes. Hiperatividade: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1994.

GIACOMINI, Márcia Cristina Carriel; GIACOMINI, Odair. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Educação Física. Lecturas Educación Física y Deportes. Buenos Aires, vol.11, nº 99, 2006.

GOULARDINS, Juliana. O TDAH no DSM-5. Artigo disponível em: <https://www.tudosobretdah.com.br/o-tdah-no-dsm-5/>.

IPDA - Instituto Paulista de Déficit de Atenção. Disponível em <https://ddadeficitdeatencao.com.br/tdah-deficit-de-atencao.html#tdah-causas>.

MATTOS, Paulo. No mundo da Lua: perguntas e respostas sobre o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação infantil: construindo o movimento na escola. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2000. 51p.

MEDINA, Vilma. Os melhores esportes para crianças com TDAH, de 17 de outubro de 2016. Disponível em <https://br.guiainfantil.com/materias/saude/hiperativida-de/osmelhores-esportes-para-criancas-com-tdah/>.

NEUROSABER. Tipos Clínicos de TDAH. Artigo disponível em: <https://neurosaber.com.br/quais-sao-os-tipos-de-tdah/>.

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

SAMPAIO, SIMAIA. TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Informações e Orientações. Artigo disponível em <http://www.profala.com/arthiper2.htm>.

SILVA , A .B .B. Mentas Inquietas. 14<sup>o</sup> ed. São Paulo: Gente, 2003.

SMITH,C.; STRICK,L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. 1<sup>a</sup> ed. Ed. Artes

## **GESTÃO ESCOLAR: NOVAS CONCEPÇÕES E NOVAS PRÁTICAS**

*Maria da Conceição de Faria*

É relevante compreender como se deu historicamente o processo de reestruturação da gestão escolar. Dessa forma, esse capítulo apresenta o processo de mudança dos modelos tradicionais de administração e a implantação e consolidação, a partir da Constituição Federal de 1988, da gestão democrática.

O capítulo ainda aborda a importância da gestão participativa para a construção de uma escola pública mais justa e de melhor qualidade e o papel do gestor enquanto líder.

### **Contextualização histórica**

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no direcionamento das questões deste campo de estudo. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo

*Maria da Conceição de Faria*

pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Conforme afirma Valérien (1993, p. 15),

[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior aplicação nas tomadas de decisão.

A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional tornam-se insuficientes - embora importantes - para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

A dinâmica intensa da realidade e seus movimentos fazem com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo; as palavras usadas para representá-los deixam de expressar toda a riqueza da nova significação. Daí porque a mudança de denominação de Administração para Gestão Educacional.

Como se observa, a expressão gestão tem sido utilizada, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração.

Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. Por conseguinte, não se deve entender o que está ocorrendo como uma mera substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino. Revigorar a visão da administração da década de 1970, orientada pela ótica da administração científica (Perel, 1977; Treckel, 1967) seria ineficaz e corresponderia a fazer mera maquiagem modernizadora.

No início dos anos 1980, as Ciências Sociais foram amplamente utilizadas na gestão da administração escolar. Percebe-se neste período que o termo gestão, autonomia e participação da comunidade escolar passa a ser um tema de extrema importância, principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais democrática, opondo-se às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar.

Segundo Lück (2005), é no ano de 1980 que o movimento em favor da descentralização e da

democratização da gestão das escolas públicas é iniciado. A partir de então, surgem várias reformas educacionais e proposições

legislativas, reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional.

A Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, nos seus

artigos 205 e 206, que a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino (...); gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (artigo 206 da Constituição Federal).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394) regulamentou o contido na Constituição Federal, acima citada, e amplia o rumo da democratização prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola e, no artigo 15 do mesmo inciso, acena para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.

É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.

De acordo com a autora Lück (2000), a escola, ao movimentar-se da administração escolar para a gestão escolar, deixa de garantir a formação competente para que os educandos se tornem cidadãos participativos da sociedade, oferecendo a esses educandos oportunidade para que possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, e passa a ser vista não como uma entidade autoritária e paternalista de responsabilidade do governo, mas como uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem.

O indivíduo passa a ser contemplado na sua totalidade, inclusive a partir de suas interações sociais, e os educadores passam a preocupar-se mais com a responsabilidade social da gestão da educação. Segundo Hengemuhle (2004), a escola deixa de ser repassadora de informações tornando-se estimuladora de inteligência, pois a criança não tem apenas no professor e no espaço escolar o único referencial informativo, mas desde cedo tem acesso a múltiplos meios de informação.

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao caracterizar-se por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, à sua direção demanda um novo enfoque de organização. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino.

A expressão “gestão educacional”, habitualmente utilizada para assinalar a ação dos diretores, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas ideias novas, e sim um novo paradigma, que procura estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Segundo Kosik (1976), a mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação, pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretívismo; ora a hétero-avaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade.

Consequentemente, trata-se da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão -- cabe ressaltar -- não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de direcionamento dicotomizado, simplificado e reduzido, e dar-lhe uma nova dimensão, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação.

Como resultado, a ótica da gestão não prescinde nem elimina a ótica da administração educacional; apenas a supera, dando a esta um novo significado, mais amplo e de caráter potencialmente transformador. Daí porque muitas ações tidas estritamente como administrativas permanecem fazendo parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como: controle de recursos, de tempo etc.

Finalmente, pode-se concluir que, o conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração educacional. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva as relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Esse conceito implica, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre – e somente à medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho – e à medida que ajam de acordo com essa consciência (KOSIK, 976). O significado da práxis, subjacente nesse pensamento, constitui a importância de administrar a instituição a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade a que deve servir. Isso porque "o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si" (KOSIK, 1976, p.18).

Essa tomada de consciência de que a gestão supera a administração resulta do movimento social, associado à democratização das organizações e demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações.

### **A gestão participativa na escola pública**

A literatura sobre a gestão participativa, existente desde 1960, tem início com o reconhecimento de que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa. No final da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo, com ênfase especial para os ingleses e americanos, começaram a prestar maior atenção ao potencial impacto da gestão participativa na eficácia das escolas, como organizações. Ao constatar que não é possível para o diretor solucionar pessoalmente todos os problemas e questões relativas à sua escola, a abordagem participativa enfatiza que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus subordinados. Os diretores baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder e a responsabilidade são delegados para os representantes da comunidade escolar.

Muitos dos estudos sobre eficácia escolar nos países desenvolvidos, particularmente nos Estados Unidos, identificaram algumas características positivamente associadas às escolas eficazes, dentre elas a importância da liderança, da cultura e das estruturas organizacionais.

Na literatura sobre a participação do trabalhador na administração, Greenberg (citado por SILVA, 1986) identificou quatro teorias, dentre os quais se destacam dois dos modelos calcados na psicologia: a teoria administrativa ou modelo cognitivo e a teoria das relações humanas ou modelo afetivo.

A teoria administrativa ou modelo cognitivo sugere que a participação produz um aumento na produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisões estratégicas, informações mais qualificadas provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes.

Já a teoria das relações humanas ou modelo afetivo, em contrapartida, estabelece que ganhos de produtividade seja o resultado da melhoria da satisfação do trabalhador e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento do empregado, que, conseqüentemente, reduz sua resistência às mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do trabalhador por meio da satisfação de expectativas mais elevadas.

Uma crescente quantidade de informações e pesquisas empíricas indica uma correlação significativa entre a administração participativa, a satisfação do empregado e a produtividade organizacional (FONSECA, 1995). Uma recente análise dessas mudanças revisou um amplo espaço de campos, como também de laboratórios e estudos sobre administração participativa. Seguindo a sua detalhada análise de dados, os autores concluíram que a “participação provoca um efeito tanto na satisfação como na produtividade” (CHIAVENATO, 1994, p.35). Essas descobertas estão fundamentadas no campo da psicologia social. Os especialistas nessa área explicam esses resultados por meio de duas perspectivas diferentes, porém, complementares: o modelo cognitivo e o modelo afetivo.

Na prática, esses dois modelos atuam como co-determinantes de um processo inseparável. Energizar os professores e os outros integrantes da comunidade escolar para que abordem assuntos educacionais e organizacionais relevantes traz à tona potencialidades de cada um, até então desconhecidas. Disponibilizar constantemente informações sobre a organização –tais como orçamentos ou atas de algumas reuniões –podem promover a compreensão e o comprometimento com os objetivos mais amplos da organização, por parte daqueles em níveis hierárquicos inferiores (UNICEF,

1994).

Ao sentirem-se parte integrante e responsável pelo bom resultado da sua organização de trabalho os empregados sentirão uma maior abertura para aceitar riscos, inovar e agir corajosamente ao invés de reprimirem suas ideias e sugestões.

Normalmente, quando se percebe um alto grau de profissionalismo em uma escola, três eventos importantes são observados. Em princípio, a existência de mais iniciativa e inovação. Em segundo lugar, uma maior troca de informações e ideias geralmente acontece quando existe um ambiente favorável ao alto nível de troca informal de conhecimentos, de treinamento e apoio entre colegas. Os integrantes de uma equipe aprendem entre eles as habilidades profissionais por meio do compartilhamento de informações e do trabalho conjunto. Em terceiro lugar, passa a existir uma maior responsabilidade. Um bom clima organizacional e profissional estimula um código comum de padrões entre os professores, que reflete em normas de qualidade informalmente impostas.

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática, a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição deve ser independente do nível hierárquico. Para Delors (2001), a educação tem uma

especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz cada vez mais essencial para uma sociedade justa e igualitária.

Entretanto, essa consciência da gestão participativa não ocorre de forma natural entre todos os grupos da comunidade escolar; ao contrário, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e apreendida por todos. Dessa forma cada um poderá colaborar com o desenvolvimento da escola como um todo, pois se sentiram parte essencial e fundamental na escola.

Essa forma de participação da comunidade reforça os interesses coletivos da ação pública e constitui-se em mecanismo político de superação da centralidade de poder instituído nas escolas. Com base nessa concepção organizativa, a escola pode concretamente adotar um novo conteúdo e uma nova prática de gestão que fundamentalmente valorizam a dimensão participativa. Alguns exemplos de concepções que priorizam a participação estão centrados na co-gestão, na administração colegiada, na democracia participante e na autogestão.

A autogestão, por sua vez, pressupõe que todos os cidadãos se tornem administradores diretos de suas organizações, empresas ou instituições. Seus membros formam um grupo que se autogoverna. “Numa organização de autogestão a

coletividade exerce os poderes do governo por meio da ação direta” afirma FONSECA (1994, p. 88). Isso significa um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.

Porém, a utilização devida das competências e diferentes ideias apresentadas – apesar da expansão das novas tecnologias e do fato de estarmos no século XXI – ainda é uma grande utopia. Na administração eminentemente participativa existe um aspecto determinante crucial: o gerenciamento das pessoas e o desenvolvimento gerencial da instituição.

A gestão escolar democrática torna-se cada vez mais responsável pela imagem da educação pública, à medida que supera a fama de ineficiente e vai perdendo seu caráter protecionista e assistencialista. Para tanto, a escola pública precisa avançar em termos de proposta pedagógica, sabendo o que quer e que caminhos seguir para alcançar seus objetivos, sendo, para tanto, imprescindível que o diretor de escola, juntamente com o corpo docente e a comunidade tenham bem claro a escola que se quer e para quem se quer.

A ideia que se defende é a da responsabilidade compartilhada, ou seja, a educação escolar é uma tarefa social que deve ser desenvolvida pela sociedade. A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões

conscientiza a todos de que são atores da história que se faz no dia-a-dia da escola.

### **O gestor democrático e liderança**

No que diz respeito à liderança a palavra líder é usada não só para designar quem comanda (chefe), como para quem guia (Líder). Vários autores, dedicados ao estudo da administração e da liderança, referem-se à existência de estilos de gerência como um dos mais importantes aspectos dos que interferem no ato de liderar. Para uma discussão a respeito deste assunto é fundamental iniciar com a pergunta: “o que é liderança?”.

Liderança é a união entre as competências de comunicação e a transmissão de ideias. São várias as definições e, em cada uma, esconde-se um propósito, um conjunto de valores, uma ideologia. Por exemplo, ao definir a liderança como “o processo de obter obediência de todo um grupo” Maccoby (apud CHIAVENATO, 1985, p. 73) aponta que se encontra embutida nela uma ideia de que cabe ao líder, e só ao líder, tomar decisões; e ainda toda uma forma de administração que supervaloriza a obediência de um liderado e nega o seu potencial criativo, sua motivação pessoal, sua inteligência e comprometimento. Essa é uma das mais autoritárias definições de liderança que se conhece.

Em PROSPECTA/FEA (2010, p.2) encontramos os conceitos de cDavid: “É a

capacidade que uma pessoa tem de, com frequência, influenciar ou dirigir o comportamento de outros membros do grupo”; o de Gomes, o qual afirma que “É a habilidade de promover a ação coordenada, com vistas ao alcance dos objetivos organizacionais”; e o de Parreira que acredita ser o “processo de influência e de desempenho de uma função grupal orientada para a consecução de resultados, aceitos pelos membros dos grupos. Liderar é pilotar a equipe, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar”.

Deve-se observar, segundo Chiavenato (1994), que existe diferença entre as palavras “chefe” e “líder”, muito embora sejam ambas usadas para mostrar a autoridade daquele que comanda. “Chefe” é aquele que dispõe da autoridade formal mediante a investidura em um cargo previsto na estrutura orgânica, decorrente do estatuto da instituição, cujas atribuições outorgam capacidade para representá-lo, deliberar e decidir dentro das limitações de sua competência. Na prática é quem manda, tendo de alguma forma poder e possibilidade de coagir alguém para realizar determinada tarefa ou missão. Já “Líder” é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer chefia ou autoridade estatutária, porque consegue ser aceito e respeitado, porque é capaz de unir o grupo, representá-lo e de levá-lo coeso à perseguição e à defesa dos anseios comuns, de manter um bom relacionamento e, além disso, possuir grande identificação com os seus companheiros.

Observa-se a existência de diversos estilos de liderança, quais sejam: liderança autocrática – baseia-se na força direta ou em alguma forma de coação, sendo o medo o principal componente que mantém o controle dos liderados. “O líder autocrata domina pela fraqueza de seus subordinados e não pelas suas qualidades ou pelo aparente poder de que dispõe” (CHIAVENATO, 1994, p.151). Esse tipo de líder está focado apenas na execução da tarefa, desconsidera a opinião dos seus liderados, impõe sua vontade, centraliza todas as decisões. Quando o grupo não tem opinião e/ou está indiferente às atividades da instituição, esse tipo de líder favorece o andamento das atividades, porém ele não é bem visto, pois provocacerto temor entre os liderados para que suas decisões sejam seguidas.

Outro estilo de liderança é a democrática, também chamada de participativa, uma vez que é direcionada para as pessoas e existe a participação dos liderados no processo decisório. O grupo é orientado a executar as tarefas que ele mesmo ajudou a definir através de sugestões. Esse tipo de líder faz com que o grupo perceba que o sucesso depende de todos e não apenas dele. O líder democrático é aberto a críticas positivas em relação à sua postura.

A liderança democrática está alicerçada na capacidade de representar o grupo através de uma opção livre, em que o líder configura o direito de

escolher a confiança e as esperanças do grupo ou da equipe, como sendo o elemento mais qualificativo para levá-la à realização de seus objetivos.

Existe também o líder liberal ou 'laissez-faire'. Aqui a política é dar 'carta branca' deixando os liderados à vontade, tomando suas próprias decisões e ficando livres para agirem por conta própria. O papel do líder nesse caso é o de dar as informações que julga necessárias para que o grupo trabalhe.

É importante salientar que não deve existir líder com um estilo único, mas sim líderes que, em situações específicas, adotem um determinado estilo para atingir o objetivo que deseja. Os estilos devem variar de acordo com a motivação da equipe e o momento em que essa se encontra.

Vale ressaltar a crença de que a liderança é a força subjacente às organizações de sucesso e que, para criar organizações vitais e viáveis, é necessário à liderança ajudar as organizações a desenvolver uma nova visão e direcionar as mudanças para atingir essa visão. É importante frisar que o líder deve ser aquele que incentiva e lança as pessoas à ação, procurando converter esses seguidores em novos líderes e torná-los capazes de enfrentar mudanças.

No que concerne ao ambiente escolar o gestor eficaz é aquele que procura atender os subordinados (corpo docente e administrativo), os objetivos

da escola (formação dos educandos), criando um ambiente produtivo e acolhedor. Ao exercer uma liderança mais diretiva e estruturada, o gestor escolar deixará claro o que espera do grupo sem ser rígido e inflexível.

A organização do trabalho na escola passa pela atuação dos professores na vida da escola, não só no que diz respeito ao seu fazer na sala de aula, mas caminhando para a participação efetiva nas decisões administrativo-pedagógicas que são tomadas no interior da comunidade escolar. Dessa forma, a gestão deve ser democrática, dando uma especial atenção à prática pedagógica desenvolvida pelos professores que une a instituição escolar à sociedade, uma vez que a dimensão pedagógica é uma das atribuições do gestor, a qual se encontra embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Arts. 3º VIII, 12, 13, 14 e 15.

Ora, ao reconhecer a finalidade pedagógica da sua ação administrativa o gestor escolar percebe que a aprendizagem dos seus alunos é o ponto de partida e de chegada da sua ação, como afirma SilvaJunior (1994):

A educação está no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa. No ponto de chegada, sob a forma de intervenção pedagógica na “práxis” com o auxílio da administração. No ponto de partida, sob a forma de subsídio teórico que

respalda a ação administrativa a ser elaborada. Em sentido estrito, a administração é sempre da “educação”, que lhe determina o substrato teórico e a direção da prática. (SILVA JUNIOR, 1994, p.87-84)

Na dimensão pedagógica cabe comentar a utilização de um dos instrumentos de gestão com abrangência direta sob o cotidiano das unidades escolares: o Plano de Gestão. Esse deverá propor ações para a execução da proposta pedagógica da escola em um determinado período letivo, sendo suas principais características a atualização dinâmica e a flexibilidade. Esse Plano deve ser visto como um instrumento operacional das medidas previstas de forma genérica no regimento escolar e deverá oferecer um processo sistematizado da proposta pedagógica da unidade escolar refletida na flexibilidade e dinamismo.

Importante salientar que a proposta pedagógica –o Projeto Político Pedagógico –da escola deve ser construído por toda a equipe docente e revisto anualmente para serem feitos os ajustes necessários à realidade da escola.

Para Lück (1997) o planejamento colaborativo e o relacionamento entre professores são aspectos importantes, encontrados nas escolas eficazes, uma vez que promovem o senso de unidade e propósito no ambiente escolar, favorecendo um maior

comprometimento entre os docentes para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, ocasionando, conseqüentemente, o crescimento mensurável nos resultados e comprometimento dos educandos, em um “efeito dominó”.

Pelo exposto podemos perceber que o papel do gestora escola pública mudou e exige do mesmo uma constante reflexão sobre a sua prática.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 1979, vol. 2, p. 36-46.

BAHIA. **Leis Básicas da Educação**. Programa Ação Educar. v. 1. Salvador, 1997.

BERGAMIINI, Cecília W. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. São Paulo.

\_\_\_\_\_. **PDE Escola: Perguntas e respostas**. Ministério da Educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL E GESTÃO EDUCACIONAL. Coordenação Geral de Gestão

Educacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid>> Acessado em 03/04/2014.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. p.1 a 117

FONSECA, J. P. Da. Planejamento educacional participativo. Rev. **Faculdade de Educação**. São Paulo. V. 21, n. 1, p. 71-112, jan/jun. 1995.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIRLING, Robert H & KEITH, Sherry. **Gestão Participativa**. SALVADOR, 1996 (xerocado).

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAWLER III, Edward E. Motivação nas Organizações de Trabalho. In: Bergamini, C.W. (org).

**Psicodinâmica da vida organizacional.** São Paulo: Pioneira, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola.** Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

\_\_\_\_\_. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** In: **EM ABERTO.** Vol. 17, n 72, fev/jun, 2000.

\_\_\_\_\_. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. Rev. **Gestão em Rede**, n.3, Curitiba, nov. 1997.

\_\_\_\_\_. **A Gestão Participativa na Escola.** Ed. 5. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009 Prefeitura Municipal de Salvador. SMEC-Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Gestão Escolar:** Orientações Básicas. Salvador: SMEC, 2003.

ROMÃO. José Eustáquio. **Poder local e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina.** Construção e Reconstrução do

Conhecimento. Campinas, S.P: Editora Autores Associados 1995.

SERRANO, D. Teoria de Maslow. **A Hierarquia das Necessidades**. Disponível em <<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/maslow.htm>>danportillo@uol.com.br. Acessado em 02/04/2014

SILVA JR. Celestino A. **A Organização do Trabalho na Escola**: a prática a existente e a teoria necessária. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 59, 1986.

\_\_\_\_\_. **A Escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Administração escolar**. São Paulo: ANPAAE, 1968.

\_\_\_\_\_. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

UNICEF. **Qualidade para Todos**. São Paulo: CENPEC, 1994.

VELERIEN, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS A PARTIR DA DIVERSIDADE

Mariana Lopez Expósito

### RESUMO

Buscamos mostrar neste relato que os agrupamentos por idade podem e devem ser repensados na educação, especialmente na educação infantil, cujos currículos devem ser pensados a partir das orientações dos documentos oficiais.

A infância e a criança precisam da diversidade para se desenvolverem plenamente, o isolamento delas em agrupamentos etários e dos adultos que lhes servem de modelos e mediadores não contribuem para a construção de espaços democráticos

Buscamos a compreensão da vida na infância, para além das idades, entendendo-a como processo e construção social e cultural.

A ideia que sustenta este trabalho é das interações, como preconizado nos documentos oficiais e estudos de especialistas e nossas observações das crianças.

**Palavras chave:** idade, agrupamentos, interações.

### ABSTRACT

We seek to show in this report that age groupings can and should be rethought in education, especially in early childhood education, whose curricula should be thought from the guidelines of official documents.

Childhood and children need diversity in order to fully develop, their isolation in age groups and the adults who serve as models and mediators do not contribute to the construction of democratic spaces.

We seek to understand life in childhood, beyond the ages, understanding it as a social and cultural process and construction.

The idea behind this work is that of interactions, as advocated in official documents and studies by specialists and our observations of children.

**Keywords:** age, groupings, interactions.

## INTRODUÇÃO

A primeira vez que um pensamento sobre os agrupamentos pelos critérios exclusivamente etários surgiu em 2007, quando uma mãe, em uma reunião, perguntou se as crianças seriam agrupadas por idade.

Nesta mesma reunião outra pessoa perguntou a ela se tinha alguma sugestão para pensarmos, ninguém apontou outra possibilidade para agrupamentos infantis, esta questão ficou adormecida em mim por bastante tempo. Afinal este tipo de agrupamento era normal, natural, quase óbvio.

Com o passar do tempo, observações das crianças, das minhas próprias condições de trabalho, estudos e leituras, fui podendo entender melhor que este não poderia, nem deveria, no meu modo de pensar, ser o critério para organização das turmas.

Tive algumas experiências reais, entretanto poucas, na Educação Infantil, acerca dos agrupamentos multietários, ou com idades mistas, misturadas, melhor dizendo, que não consideravam a idade como critério para a composição das turmas.

Outros lugares de Encontro como: famílias, as igrejas, os trabalhos não organizam seus agrupamentos por idade, assim, porque a escola ainda o é?

Na verdade, a escola, ainda, é a única instituição que organiza suas práticas organizando seus agrupamentos pelo critério etário.

Escola, ainda, é um campo de lutas de poder, hierarquizada entre as próprias crianças, inclusive entre professores e demais equipes. Até o nome dos agrupamentos nos remete a ideia do etapismo.

Podemos dizer, sem sombra de dúvidas, que é possível uma educação que se pauta nos princípios democráticos, emancipadora se continuarmos a ofertar em nossas escolas ou a reproduzir dentro delas a hierarquia etária.

Este é o melhor critério para organizar os agrupamentos ou mais adequado, considerando a

criança - ou o aluno - suas especificidades e todos os estudos, pesquisas, reflexões e contribuições dos diversos campos sobre a educação, criança, o modo como aprendem e se desenvolvem?

Quem ganha ou perde, ou melhor, há alguém que ganha ou perde algo com este modelo de organizar as turmas de crianças?

Aqui descreverei duas práticas que contribuí para alicerçar:

A primeira na Creche Pré-Escola Saúde/SAS/USP, em 2019, localizada dentro da Faculdade de Saúde Pública que pertence a rede de Creches da USP, na ocasião uma das 5, atualmente existem apenas duas: a Central e a Saúde. A prática descrita se refere ao ano de 2014.

A segunda no Colégio Anglo 21, localizado no Alto da Boa Vista, zona sul de São Paulo, o qual faz parte da rede Saber atualmente. A prática descrita teve seu início ano de 2017.

Há experiências educacionais, quase isoladas, entretanto, extremamente ricas, importantes e privilegiadas enquanto espaços de interação, aprendizagem, troca, relações diversas, que nos mobilizam a pensar neste modelo educacional para a educação infantil - etário - importado do Ensino fundamental, pautado em um modelo do século XVIII:

“... A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma

de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua **idade...**” [grifo nosso] Foucault, 1987, p.126.

A Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dão abertura às escolas e sistemas de pensarem seus currículos e o fazerem pautados em uma concepção de criança enquanto sujeito do processo de educação, que se desenvolve nas interações, ora se assim o fosse, porque continuamos, enquanto escola, a oferecer poucas ou interações pobres em relação a idade.

Como pensar, a partir dos princípios básicos descritos no Parecer CEB 20/2009 – Diretrizes – éticos nos quais:

“desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de

solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária...” DCNEB, 2013, p.87.

Ou apenas não consideramos todos os estudos e pesquisas feitos na área e as orientações e concepções descritas nos documentos oficiais: se, como está nas diretrizes:

“cumprir a função sociopolítica e pedagógica... significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária... que ainda marcam nossa sociedade.” DCNEB, 2013, p. 85.

Já não cabe mais a separação entre a escola e a vida!

O aspecto do agrupamento etário assinalado pela mãe, em 2007, descrito anteriormente, ficou adormecido em meus pensamentos, naquela época não ficou tão evidente, pois, os agrupamentos etários eram normais e naturais, todas as instituições faziam

assim, parecia à única possibilidade, como cita Prado (2006, p.98).

Numa sociedade estratificada, classificatória, hierárquica e de relações desiguais de poder um critério aparentemente técnico e já naturalizado, era um elemento de organização do mundo da ordem capitalista, que exclui, separa, divide, segrega ao mesmo tempo, que troca e agrega, mas de forma desigual.

Na ocasião da fala da mãe, eu estava assumindo um cargo de gestora em uma das creches da USP, nesta unidade havia 4 salas para os agrupamentos e, tínhamos 6 agrupamentos, formados, como comumente, a partir deste critério – etário- e nomeados também pelo que o senso comum preconizava: grupo 1, 2, 3 e 4.

Tínhamos um problema real: 4 salas e 6 agrupamentos de crianças. Assim todos os anos, um dos grupos – a depender da quantidade de crianças, era organizado com mais de uma idade, geralmente os grupos iniciais ou finais. E ainda, os grupos finais da Creche e Pré-escola, observávamos uma diminuição de crianças, que frequentemente, eram matriculadas em EMEIS.

O que gerava um entendimento de que a criança que avançava para o grupo seguinte havia “passado” – termo popularmente usado para designar a criança ou o aluno que galga ou ascende ao

agrupamento posterior – de ano, e a que permanecia no agrupamento iria “repetir”, termos estes fortemente ligados ao ensino fundamental. Ou equívoco que acompanhava as famílias das crianças que permaneciam no grupo era que iria “desaprender” o que já havia aprendido.

A capacidade sala, por vezes, não era otimizada ou totalmente completa porque não havia demanda, de acordo com a faixa etária que ocupava esta sala.

Assim, de posse de todas estas observações organizadas, pensamos (a equipe gestora, composta pela coordenadora e eu) nas reais possibilidades de transformação e inferimos quais ganhos reais às crianças a partir de uma possibilidade de agrupá-las por um critério que não fosse o etário, pois em alguns momentos do dia como a entrada, saída e momentos de parque, nos quais todos os grupos ficavam juntos, observávamos:

- Diminuição de conflitos;
- Crianças maiores e menores se cuidando e ajudando (irmãos e amigos);
- Maior e mais possibilidades de conversas, negociação e aprendizagens diversas entre diferentes.

Paralelo a este levantamento, pesquisávamos escolas cujos agrupamentos não eram etários.

Visitamos o Projeto Âncora em Cotia, que atrai muitos pesquisadores e olhares de curiosos por causa da sua configuração escolar, pois rompe o modelo tradicional e nos traz a perspectiva de uma escola de aprendizagens e políticas de inclusão, a mudança de posturas entre professores e alunos, cujas atividades pedagógicas, são alicerçadas em uma aprendizagem de maneira autônoma e democrática respeitando a diversidade, inspirada na Escola da Ponte (Portugal).

Visitamos também uma escola de educação infantil, particular, no alto de Pinheiros em São Paulo, Espaço Brincar. Esta escola também promovia interações entre as crianças de idades próximas.

Elencamos as vantagens para o coletivo:

- Romper com o modelo de agrupamento etário x histórico da educação infantil – conteudista;
- Desconstruir o preconceito etário adultos e crianças;
- Alargar os princípios da interação entre adultos e adultos (profs);
- Diminuir a distância entre prática e a teoria (A interação como princípio não preconiza a necessidade de agrupamento por idade)
- Romper com a hierarquização das relações sociais,

- Desconstruir a ideia de que as crianças maiores regredem em nível de aprendizagem por estarem com as crianças menores,
- Descaracterizar a ideia de que os maiores machucam os menores durante as brincadeiras.

Com as professoras e outros profissionais da creche as questões eram muito semelhantes, em grau diferente, devido ao lugar profissional, porém, também tinham ideias em torno das diferenças de idades como promotoras de conflitos, “desaprendizagens”, problemas de relacionamento entre as crianças e entre irmãos, dificuldade para ajustar e manter os princípios da alimentação, entre outros.

Entre as professoras, além destes, era aflitivo planejar situações para as idades diversas simultaneamente, em qualquer obstáculo mais acentuado já tendiam para a divisão em grupos etários novamente.

Relatavam o crescimento e desenvolvimento das crianças nestas propostas, porém, havia dificuldade de lidarem umas com as outras, ou seja, apesar de observarem o valor da diversidade etária para as crianças, o mesmo não se dava com os adultos devido ao confronto de ideias, desejos, saberes entre elas.

Os “jeitos de cada um”, as características pessoais eram as justificativas para explicarem os conflitos. Não se davam conta da solidão e isolamento profissional que tal sistema promovia. Frequentemente afirmavam que preferiam os momentos de grupo etário, nos quais estavam a sós com suas crianças. Carlos Marcelo Garcia (2010) destaca o quanto a experiência como aluno, com a escola e a própria cultura escolar influencia a prática docente, incluindo o individualismo profissional consequente do isolamento dos professores em suas salas de aula:

O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Nesse sentido, Bird e Little (1986) assinalavam que, embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira. (Garcia, 2010 p.16)

Esta situação, ainda segundo Garcia, é um paradoxo, pois, por um lado as atuais ideias valorizam a colaboração e o trabalho coletivo para o desenvolvimento de todos na instituição educacional: adultos, crianças e comunidade; e por outro, temos a realidade persistente de docentes que se refugiam na

solidão de suas salas e o próprio sistema educacional reproduzindo esta condição.

Nós tendemos de fato a reproduzir em nossas práticas de professor as experiências que vivemos como aluno.

A transformação da lógica que deriva de agrupamentos etários, na qual o adulto determina a rotina para as crianças vivenciarem a e na creche, a ampliação da compreensão da escuta à ela com a perspectiva de um cotidiano no qual as mesmas pudessem fazer escolhas independentes de suas idades era a pretensão.

E aqui começava a questão: como transformar a pedagogia, o currículo, a prática no cotidiano.

Não basta dizermos que entendemos e aceitamos os outros grupos etários, nos seus direitos, nas suas maneiras de ser e de se relacionar conosco. É nas situações práticas que tudo isso se complica. Assim, por exemplo, frente a qualquer conflito de interesses, logo, cada um invoca seu status etário para fazer valer suas prerrogativas, seja ocupando o papel de “mais experiente” (leia-se “mais velho”...), seja ocupando o papel de mais “desprotegido”. Além disso, é bastante difícil imaginar que se possa conviver com diferentes grupos etários sem atribuir-lhes diferentes juízos de

valor. Veiga Neto (2000, citado por Sayão, 2002.)

Com a crença de que só o querer não bastaria para a transformação, a equipe gestora iniciou um plano de ação que constou de um projeto de formação em serviço aos seus funcionários e ações junto às famílias

O plano de formação para os funcionários envolvia os seguintes conteúdos: interação; idade, criança, infância e cultura; imagem de infância; o lugar social do profissional de educação infantil e a participação política dos mesmos; as práticas cotidianas diversas favoráveis a interidades e as nomenclaturas de agrupamentos infantis, contamos com a colaboração da professora Patrícia Prado da Faculdade de Educação da USP para a formação da equipe.

A competência infantil, a interação entre crianças e adultos, adultos e adultos, a diversidade e o preconceito etário guiaram as reflexões iniciais.

A rotina foi repensada coletivamente para este momento de transição a fim de garantirmos segurança para todos, crianças, famílias e funcionários. Assim, a estrutura do currículo para a parte da manhã não foi alterada, os momentos de grupo etário com suas propostas permanentes, sequências e/ou projetos didáticos foram mantidos. À tarde o Projeto Interidades foi implantado: foram desenvolvidos cinco projetos de trabalho, neste

contexto as crianças de 2 a 6 anos escolhiam livremente em qual se engajariam.

Neste ano, os menores de 2 anos, visitaram e exploraram os projetos do dia com suas professoras de grupo, pois, sendo uma situação nova, teriam tempo maior para construírem outra postura, conceitos, procedimentos e atitudes. Em contrapartida, os adultos, inclusive as famílias, também precisavam construir novos saberes sobre os pequenos e sobre si mesmos nesta relação.

A mudança da nomenclatura para os agrupamentos infantis foi refletida pelo grupo em formação coletiva, sobre a ideia de nível de aprendizagem e evolução relacionada à nomenclatura por numerais; ao pouco sentido para as crianças de nomeações por cores e ainda ao risco da formação de mais um preconceito, a cor e gênero. Enfim, refletiram sobre a influência dela nas concepções de educação infantil, de criança e de creche, e decidiu por denominações relacionadas à natureza, pois, os elementos e os fenômenos naturais trariam ideias desvinculadas das apontadas acima e sendo temas comuns de interesse humano, principalmente das crianças pequenas, seria mais significativo; Assim, as salas foram nomeadas por Terra, Fogo, Água e Ar para o período com o modelo misto de currículo.

A reunião coletiva com as famílias no início do ano também fez parte do plano de ação, pela primeira

vez estavam em condição de diversidade - INTERIDADES - ou seja, todas foram chamadas, independente dos grupos etários aos quais seus filhos faziam parte, para compartilharmos as descobertas, ideias, necessidades e o próprio plano para o ano, incluindo as ações previstas com e para elas.

Conforme instalamos o projeto Interidades, o efeito dominó se deu, as crianças se apropriaram de seu lugar de autoras de todos os planos para elas. Inicialmente os adultos se assustaram, pois, no plano das ideias o lugar delas, de direito, era claro, mas na prática com tanta intensidade e atividade foi diferente, suas crenças sobre estarem no controle de tudo ficaram abaladas.

Para as refeições aconteceram mudanças, o momento do suco da manhã tornou-se coletivo de 0 a 6 anos, as crianças menores sentavam-se com seus irmãos, amigos maiores e menores livremente.

O almoço foi organizado em dois tempos e as escolhas das crianças maiores de 2 anos ficaram a critério de suas preferências pelo cardápio do primeiro ou do segundo momento. Para a faixa de 0 a 2 anos os alimentos ou preparações são diferenciados devido às necessidades da idade. Para os maiores todos os alimentos são incluídos no cardápio, assim, para implantarmos o Projeto Interidades sem prejuízo a estes princípios esta organização foi fundamental.

A estratégia de escolha pelo cardápio favoreceu as aprendizagens das crianças sobre sua fome e preferências, pois, muitas vezes mesmo que apreciassem mais o segundo cardápio, por estarem com fome mais cedo acabavam optando pelo primeiro. Também acontecia de escolherem pelo prazer de acompanharem um dos bebês, irmãos e outros amigos.

Ao longo do primeiro semestre, aprendemos mais sobre o conceito de Interidades, houve momentos que nos perdemos e também de lindas descobertas sobre nossa própria competência e das crianças.

Iniciamos o segundo semestre com maior clareza e certeza, os projetos haviam sido significativos e eficientes para a proposta. As crianças conseguiam sim fazer boas escolhas e interagir com os de diferentes idades. A atitude em geral, de crianças e adultos, mudou sobre agrupamento multietário. Observamos que aos poucos os discursos sobre a impossibilidade de estarem juntos se esvaziaram de sentido.

O ano de 2014 deixou a crença ainda mais forte na perspectiva das Interidades, excelentes resultados foram obtidos e deverão contribuir para 2015 ser melhor ainda!

Foi observada a diminuição das intercorrências de saúde entre as crianças, por exemplo: As

mordidas, comuns na idade de 0 a 2 anos, aconteciam nos momentos etários, mas nos multietários diminuíram muito.

Houve mudança de atitude: os irmãos maiores e seus amigos passaram a ajudar aos menores a cuidar deles como se fossem todos irmãos; faziam questão de estarem juntos, sentiam falta deles em qualquer proposta a ponto de discutirem, com as professoras, meios de incluí-los nos projetos e brincadeiras diárias e a querer cuidar, ajudando nas refeições e outras necessidades como pegar chupeta, lavar as mãos, fazer cafuné no descanso, entre outras.

Os bebes também modificaram seu jeito de olhar os maiores, passaram a sentir prazer pela companhia e interação com eles ao longo do dia; a compartilhar os mesmos espaços sem sustos, choros; a busca-los com o olhar e gestos para brincar.

O conflito com a diferença etária comum no último grupo foi quase nulo, os maiores aceitaram melhor a inclusão dos menores em sua sala.

As professoras passaram a ter maior flexibilidade para as relações entre si, a escutar melhor aos adultos parceiros e também as crianças. As professoras construíram novas estratégias para dialogar e auxiliar as crianças em suas reflexões sobre suas escolhas diversas, sobre suas necessidades e as consequências; enfim, cada

criança foi aprendendo mais e melhor sobre si mesma e seu bem estar.

O ambiente da creche ficou mais harmônico, leve e orgânico, tudo parecia fluir melhor, a jornada diária parecia menos pesada para todos, adultos e crianças.

De posse da experiência anterior, ao ingressar na estrutura particular em 2016, foi muito mais fácil pensar e implementar o agrupamento multietário do que o desafio anterior e mais rápido.

Implementamos em 2017 duas salas, com idades variando entre 1 ano e seis meses a 3 anos e 6 meses. Com os seguintes objetivos:

- Ampliar o conceito de infância para além do recorte etário, a partir das séries iniciais da educação infantil;
- Garantir interações mais diversificadas – idades diferentes – maiores e menores;
- Empoderar as crianças do seu processo de aprendizagem;
- Ampliar o atendimento às crianças bem pequenas e diminuir vagas ociosas.

O que temos observado com este trabalho, desde a instauração do Interidades.

- Adaptação em menor tempo, mais tranquila e menos dolorosa já que os maiores serviam

como referência - parceiros mais experientes - para os menores, ou ingressantes;

- Relações de parceria, cuidado, amizade estabelecidas rapidamente entre as crianças de idades diferentes;
- Os maiores (estatuto do maior) demonstram sentir-se mais valorizados, importantes na relação com os menores;
- Os menores se apropriam mais rapidamente das organizações de tempos e espaços da escola nestas interações;
- Ao longo deste período as interações parecem de fato acontecer como se as diferenças de idade importassem menos, de maneira mais leve, orgânica.

Desde então, os agrupamentos multietários para o grupo inicial da escola passou a ser normal.

### **Considerações finais**

A educação infantil está, ainda em muitas escolas, organizadas em agrupamentos exclusivamente etários e o pensar neste modelo, faz-se urgente e necessário.

Faz-se urgente e necessário também ressignificar o lugar e importância do professor de educação infantil na contemporaneidade; ressignificar o lugar social e político dos professores

na ação cotidiana com e para as crianças; ressignificar o próprio lugar deste nível de ensino.

Para as crianças, construir o conceito de diversidade etária desde seu ingresso na escola, a educação infantil, e que possam atuar como protagonistas de seu desenvolvimento e de suas conquistas, desde seu ingresso, é uma oportunidade de inseri-la de fato na cultura, com todas suas nuances. Ou melhor, reconhecemos sua capacidade de construir cultura, na diversidade, incluindo a etária.

Se a infância e a criança precisam da diversidade para se desenvolver plenamente, o isolamento delas e dos adultos, que lhes servem de mediadores e modelos, desfavorece a construção da comunidade mais orgânica e democrática.

Afinal que mundo é este que apresentamos as crianças, hierárquico? Que imagem de criança que orienta nossa relação com ela? E a imagem de escola, ainda é de docilização dos corpos ou de lugar de sonhos?

É preciso romper com as certezas, compreender a vida na infância, para além das idades, entendê-la como processo e construção social e cultural. Pois:

Independentemente de nossa idade cronológica construímos formas de satisfação de nossas necessidades e fazemos isso com outros seres humanos. Nossas habilidades, valores

se aptidões não podem ser previamente concebidos, cabendo assim, à Educação Infantil ser um espaço de relações sociais diversas, heterogêneas, previstas e imprevistas. Crianças e professoras não somente constroem formas para a satisfação de suas necessidades, como também criam novas necessidades, transformando e sendo transformados neste movimento, assim como produzem história e são produzidos por ela, constroem culturas e são por elas constituídos (Prado, 1988).

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Foucault, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis. Vozes, 1987.

GARCIA, Marcelo C. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*.

Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Volume 02, n. 03, p.16, ago.- dez. 2010

KOHAN, O. Walter: *Da maioria a minoridade: Filosofia, experiência e afirmação da infância*. Editora Autêntica, 2007, p.237-254. In: *Infância. Entre educação e filosofia*. Coleção “Educação: Experiência e Sentido”

PRADO, Patrícia Dias: *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP, Ano 1998*. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000135501>>.

Acesso em 07/01/2014

\_\_\_\_\_: *Educação Infantil: contrariando as idades*. São Paulo, Képos, 2015.

SAYÃO, Deborah. *Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?* Revista Eletrônica de Educação. São Carlos/SP: UFSCar, v.2, n.2, p.92-105, nov.2008.

Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/20/20>>.

Acesso em 10/fev. 2014.

### **Referência videográfica**

Kiriku e a feiticeira. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=SZt0MskjWiY](http://www.youtube.com/watch?v=SZt0MskjWiY)>. Acesso em: 22/jan. 2014.

## O ENSINO PÚBLICO E A COMUNIDADE ESCOLAR

Nária dos Santos Souza Goes

### Resumo

O presente trabalho objetiva pesquisar a importância da liderança na prática da gestão escolar participativa, enfocando o trabalho do gestor na rede Municipal de Ensino de Guarulhos-SP. Com tantos problemas enfrentados na escola pública, propor uma gestão democrática e participativa, pode ser uma utopia para muitos. As mazelas sociais que este mundo capitalista tem produzido só podem ser desfeitas, ou amenizadas através de uma educação voltada para a transformação social. Precisamos urgente, de uma escola transformadora.

Muitas das atuais precisam sofrer, antes, uma profunda transformação no seu sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no seu interior. O diretor não pode e nem deve ter em suas mãos todo poder decisório. A realidade grita por uma postura oposta. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, e a redistribuição das

responsabilidades que se objetivarem intensificar a legitimidade do sistema escolar, sem se repensar na postura do gestor escolar. Essa postura poderá trazer à escola uma nova esperança, a de se concretizar realmente sem utopias, a gestão escolar democrática e participativa. Essa gestão tem a finalidade de promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos profissionais, de alunos e de seus pais. Por essa participação que os mesmos desenvolverão consciência social crítica e sentido de cidadania.

PAVRAS-CHAVES: Educação pública, Gestão escolar; Gestão democrática; Gestão participativa; Liderança; Líder.

## **Introdução**

Como atuantes na área da Educação, vemos a atuação do gestor escolar, como uma questão preocupante, que deveria ser analisada de forma mais dinâmica, propiciando melhor esclarecimento de como realmente se pratica a gestão escolar participativa, pois, apesar do amplo conhecimento que temos sobre essa temática, ainda é insuficiente para que possamos vivenciá-la completamente. Essa questão há muito tempo proporciona discussões, pesquisas e a busca de uma definição que seja totalmente aceita.

Sabemos que o gestor muito contribui para um bom desempenho de atividades propostas e

realizadas em determinado estabelecimento. Em virtude disso, nos posicionamos frente a diversos questionamentos tais como: Quem pode ser gestor? Quais as principais características de um gestor para a construção de uma gestão escolar participativa? Qual a importância da liderança na gestão escolar participativa? Qual a importância da liderança na gestão escolar participativa? E ainda, em nosso município, encontramos gestores com habilidades de liderança, capazes de envolver e garantir a participação de todos os seguimentos sociais na gestão escolar?

Em nosso trabalho, pretendemos estudar e analisar detalhadamente estes e outros questionamentos, relacionando-os com o papel do gestor escolar e a importância da liderança na gestão escolar participativa, em nosso município.

Como objetivo geral, criar oportunidade para estudos a respeito do papel do líder na gestão escolar participativa, enfatizando amplas questões a respeito do tema, buscando compreender as mudanças que vêm ocorrendo constantemente no setor educacional e a necessidade de acatá-las em busca de melhorias no ensino público. Como específico, temos:

- Identificar As características de um líder na gestão escolar participativa;

- Refletir sobre a importância da liderança na construção de uma gestão escolar participativa;
- Identificar as principais diferenças entre liderança e chefia;
- Preparar o ambiente escolar numa perspectiva de torná-lo um ambiente prazeroso garantindo a participação e o bem-estar de todos os segmentos da comunidade escolar;
- Participar de maneira consciente, responsável e coletiva na perspectiva de melhor oportunizar a aprendizagem, bem como, na organização de um ambiente educacional propício a relacionamentos fraternos e duradouros, visando amplas melhorias no campo educacional;
- Conceituar liderança e suas principais características;

No campo educacional, existem diversas questões em análise, dentre tantas, destacamos o papel do gestor e sua contribuição para o bom funcionamento da escola, bem como, para a mesma exercer a sua função social.

Como agentes da área da educação, vemos essa questão como algo preocupante que deveria ser mais debatida por parte da sociedade, dos educadores e por parte dos governantes.

Referindo à situação educacional do país, no que se diz respeito à gestão escolar participativa, faz-se necessário relatarmos aqui que são muitas as transformações que precisam ocorrer na educação, devido às necessidades da sociedade moderna, onde o gestor deve ser uma pessoa capaz de promover, com eficiência, a participação e aprendizagem na escola, visando acompanhar as transformações que ocorrem constantemente.

Todo ambiente escolar é composto por um grupo de pessoas onde, em meio a essa diversidade, é preciso existir alguém, com habilidades de liderança, para ser capaz de mobilizar e articular a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, transformando-o num processo dinâmico e democrático. Sem uma liderança sábia é impossível haver a troca de experiências, novas aprendizagens e ampliação do conhecimento de todos os envolvidos.

A situação educacional do país, bem como, a realidade que temos testemunhado no município de Guarulhos, tem nos conduzido a alguns questionamentos a respeito da importância da liderança na gestão escolar participativa, e em especial, da rede municipal de ensino. Por esse motivo, nosso projeto de pesquisa, abordará essa temática que nos leva a inquietantes questionamentos, quanto à real situação dos gestores escolares. Entre tantos questionamentos

destacamos: Quais os reflexos das políticas de educação na formação de gestores/líderes para a sociedade evoluída que estamos vivendo? Como tem ocorrido a capacitação dos profissionais para exercerem o cargo de gestor escolar?

Estas e outras questões pretenderam discutir em nosso trabalho, levando em consideração, principalmente, a conscientização da necessidade de se fazer a diferenciação entre líder e chefe, numa perspectiva de possíveis melhorias no setor educacional, uma vez que, os líderes devem ser os maiores responsáveis pelo progresso educacional de cada entidade onde são gestores.

Pretendemos esclarecer que somente um líder bem sucedido é capaz de proporcionar mudanças na gestão escolar e ter êxito num trabalho que é, antes de tudo, um trabalho coletivo, com o propósito de que a escola seja realmente um espaço democrático e participativo.

Para a construção e legitimação de uma gestão de uma gestão escolar participativa é necessário compreendermos e ressignificarmos todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, formarmos uma autentica equipe, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar e reconhecer a importância na construção desta gestão.

Segundo LUCK (2000), a institucionalização da democracia e simultaneamente do aprimoramento das escolas públicas no Brasil têm sido uma força poderosa no estímulo de processo de mudanças na geração das escolas brasileiras.

A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretor, é parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais á melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos. LUCK, (2000:11)

Segundo Luck (1998), o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas iniciado na década de 1980, apoiado nas reformas legislativas, concentra-se em três vertentes básicas da gestão escolar: participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola; criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório; repasse de recursos financeiros ás escolas e conseqüentemente aumento de sua autonomia.

Essas reformas abrangem um movimento para democratizar a gestão escolar e aprimorar a qualidade educacional, traduzindo estratégias diversas com colegiados ou conselhos que incluem professores, funcionários, pais e alunos com autonomia deliberativa e tem obtido sucessos variados ou outros processos eleitorais para a

designação de diretores, como, prova de desempenho competitivo e apresentação de plano de desenvolvimento escolar.

Vejamos o que afirma NESPOLI (2004, p.53):

Acreditamos que só uma gestão democrática se pode garantir a participação de todos os seguimentos da comunidade escolar – os usuários da escola – como gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Quando mencionamos a palavra gestor, gostaríamos de fazer uma possível distinção entre chefe e líder, partindo do pressuposto de que o gestor não pode deixar se levar pela hipótese de que seu papel é o de chefiar, mandar, ordenar, e isso é o que, infelizmente, acontece em boa parte das instituições educacionais.

Observemos o que afirma CORDEIRO (2004, p.211):

O conceito de que o administrador ou o chefe dá as ordens e exige obediência está totalmente ultrapassado. O conceito moderno de administração consiste em motivar, envolver e desenvolver os

funcionários, adaptando-os aos cargos que ocupam e preparando-os para futuras posições.

O que queremos deixar bastante claro em nosso trabalho é a distinção entre líder e chefe. O papel do líder é sem sombra de dúvidas, uma contradição do exposto acima, pois o líder é a pessoa que, no grupo, recebeu uma posição de responsabilidade para dirigir e coordenar as atividades relacionadas à tarefa, tendo como preocupação principal a consecução de algum objetivo específico do grupo. A respeito do líder bem-sucedido, afirma CORDEIRO (2004, p. 210)

O líder bem-sucedido é aquele que sabe comportar-se adequadamente de acordo com as diversas situações, ou seja, aquele que consegue perceber cada contexto e adaptar o melhor método de liderança segundo as circunstâncias.

Liderança é uma característica a ser desenvolvido, o líder não nasce pronto. “Liderança pode ser desenvolvida, desde que o líder tenha como premissas básicas o “foco nos objetivos” e a “vontade de ajudar o outro”, resgatando o potencial de cada indivíduo e estimulando-o favoravelmente.

Leia Cordeiro (2004) deixa claro que é importante que se faça uma distinção entre o que é liderança e estilo de liderança. A liderança seria a capacidade de tomar iniciativa em situações sociais de planejar, organizar a ação e de sugerir

colaboração. O estilo de liderança é a maneira como o líder influencia os demais membros do grupo para conseguir realizar determinadas tarefas.

É válido mencionar ainda que todo e qualquer grupo social precisa ser gerenciado por uma pessoa que tenha a possível capacidade de guiar o grupo e para alcançar objetivos, é nesse sentido que o papel do líder se faz extremamente necessário na possibilidade de agir com propósitos de crescimento do mesmo e para isso é necessário que o mesmo tenha visão ampla da realidade, tenha capacidade de se comunicar e também de proporcionar o diálogo entre todos os membros do grupo procurando de certa forma manter em níveis harmoniosos as relações interpessoais e interdepartamentais.

Além disso, o líder deve ter a função de inovar, despertar a criatividade, conduzir modificações inteligentemente, buscando a expansão da qualidade de pessoas, do departamento, dos produtos, dos serviços e da instituição, como meio de sobrevivência e garantia do sucesso. Para que tudo isso aconteça é preciso que o líder saiba realmente agir, procurando acima de tudo gerenciar cada pessoa como indivíduo e não apenas como pequena parte de um grupo maior.

Na verdade, o que percebemos, é que o sistema educacional brasileiro está, atualmente, em profunda reflexão e análise acerca do perfil do líder na gestão escolar. Pretendemos em nosso trabalho

buscar informações claras e diversas a esse respeito para melhor ampliar essa reflexão, ampliar os nossos conhecimentos e também levar informações às pessoas envolvidas com educação.

Nosso trabalho será baseado em estudos realizado e em pesquisa desenvolvida na linha qualitativa pelo fato desta permitir uma análise de nossa realidade, da realidade particular e da amplitude de significados dados à realidade, da realidade particular e da amplitude de significados dados à realidade pelos sujeitos que possivelmente estarão de certa forma, envolvidos na pesquisa.

Além disso, a pesquisa qualitativa proporciona uma maior flexibilidade tanto na coleta quanto na análise de dados. Sendo assim, a pesquisa será realizada com influencia mútua entre o próprio ambiente escolar, as pessoas que fazem parte do mesmo e a situação que é objeto a ser investigado.

Não podemos falar de gestão escolar participativa, sem compreender o que significa, de fato, participação. A esse respeito, nos informa FERREIRA (2005, p. 49): Participação, do simpático, do ( latim participationis) significa “fazer parte de” “tomar parte em “, fazer saber, informar, anunciar”. (CUNHA, 1994, p.584). É fazer parte de uma ação, portanto, agindo em ação que é coletiva. Significa ação conjunta de “um fazer” que também é conjunto e que se destina a todos. Significa ação conjunta de “um fazer” que exercita e “ensina a ser”. A

participação tem, portanto, um caráter instrumental, isto é, porque ao se participar, se exercita um direito de cidadania, se responsabiliza, se responsabiliza quem o faz, sobre o que faz e o que necessita ser feita ; neste “ fazer conjunto” aprende a colaborar com outras pessoas e se aperfeiçoa na convivência com os demais.

A participação, portanto, não é somente um processo de atuação de caráter técnico. Possui um caráter e um compromisso social arraigados em valores humanos que são públicos, democráticos, solidários e não podem nem devem refletir interesses individualistas. LUCK, afirma:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza – se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas. (LUCK, 1996: 17)

O autor, acima citado deixa bem explicita que participação implica ação conjunta, que se destina a todos, força de atuação consciente, exercício de influência, vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são pertinentes. A participação, em todas as suas diversas formas, é um fator fundamental na formação para a cidadania.

A relação do conceito de participação com o conceito de cidadania é intrínseca e pode ser destacada na exposição de DEMO (1999, p. 52 – 532) sobre os componentes que fazem parte do projeto de cidadania:

- a noção de formação, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo – o como interessado primeiro do processo;
- a noção de participação, de autopromoção, de auto definição, ou seja, o conteúdo central da política social, entendida como realização da sociedade participativa desejada;
- a noção de sujeito social, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- a noção de direitos e deveres, sobretudo, os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação...
- a noção de liberdade, igualdade, comunidade que leva à formação de consciências comprometidas com o processo de redução de desigualdades sociais e regionais , como o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem estar culturalmente definidos, como a satisfação das necessidades básicas e a

garantia dos direitos fundamentais, inclusive justiça e segurança pública;

- a noção de democracia, como forma de organização socioeconômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista;
- a noção de acesso à informação e ao saber, como instrumentos de crescimento pessoal, da economia e da sociedade, bem como de participação política;
- a noção, de acesso a habilidades capazes de potencializar a criatividade do trabalho , visto aqui como componente cultura, mais do que simplesmente elemento produtivo.

Com estas compreensões, necessário se faz examinar as modalidades de participação na escola, pois a realidade interna à organização escolar é, evidentemente, complexa e precisa ser examinada em toda a complexidade para que a colaboração se efetive e a realização de todos se dê no trabalho coletivo.

Vejamos outro renomado autor:

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos autores e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de

demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na classificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. ( NÓVOA, 1995, p. 35).

Essa reflexão permite compreender que o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre estrutura formal e as interações que se produzem no seu interior, a partir da participação dos atores envolvidos, pois “ a escola dirige – se a todos, é aberta a todos e trata de formar a liberdade” como nos ensina SNYDERS (1988, p. 233).

### **Considerações finais**

É grande a satisfação em concluir este trabalho. As reflexões foram fundamentais para aprofundar na temática. A pesquisa feita nos possibilitou o confronto entre a teoria e realidade. Desta produção, tiramos muitas lições.

A Gestão Escolar Democrática e Participativa é uma necessidade. Precisa ser construída e legitimada coletivamente. Não há mais espaço para gestores de escola autoritários e individualistas. O mundo moderno sugere mudanças na postura pedagógica e administrativa no mundo escolar.

A participação é a mola propulsora para a gestão participativa se tornar realidade. Sem as habilidades de liderança não há como usufruirmos da

participação dos atores da prática educativa no ambiente escolar.

A formação de equipe é o grande desafio para os atuais gestores escolares. A comunidade escolar não pode ser considerado como um simples amontoado de pessoas com rótulos de alunos, pais, professores, servidores e diretores. A comunidade escolar precisa ser uma equipe funcional.

O gestor escolar precisa ser líder, no seu mais profundo sentido. Não se concebe mais a ideia de um diretor sentado atrás de uma cadeira apenas com serviços burocráticos. O gestor escolar deve ser o sonhador, influenciador de novas mudanças, deve conduzir a equipe escolar para novos horizontes e a conquista de novos sonhos.

É preciso o poder público modificar urgentemente sua política de formação de docentes e gestores escolares. A formação não pode ser somente técnica, mas social e humanitária. O mundo moderno não pede técnicos e burocráticos, mas líderes competentes. Aspectos da liderança devem ser abordados com maior ênfase na formação dos docentes e gestores.

O cargo de gestor escolar não pode ser ocupado por alguém indicado, única e exclusivamente, pelo poder político partidário dominante. Precisa ser ocupado por alguém que se identifique com a comunidade escolar, que irá fazer

parte. A escolha democrática do líder é a melhor opção.

O Projeto Político Pedagógico deve ser uma construção coletiva. Não deve ser visto como um documento bonito, mas uma produção que tenha a marca da comunidade que deu origem e que será a maior beneficiada com as ações do mesmo.

A comunidade escolar precisa ser conscientizada e desafiada a intensificar a sua participação nas decisões que são tomadas na escola. Todas as formas de participação devem ser buscadas, mas sem desprezar o coletivo, a necessidade de participação de todos deve constituir a principal meta da gestão escolar, as reuniões devem ser organizadas e coordenadas com as habilidades necessárias para que venham ser um espaço valorizado e um fórum de debates e construção coletiva de soluções e sonhos.

O gestor escolar é fundamental para o sucesso da escola. É necessário que os gestores tenham sempre a visão do conjunto. Devem não somente as “árvores”, mas a “floresta”. A gestão escolar deve ser compartilhada por todos os segmentos da comunidade escolar.

Os educandos precisam de uma atenção melhor. Não podem, em hipótese alguma, ficar fora de nenhuma decisão que diz respeito à vida escolar. Deve-se respeitar e incentivar a sua participação,

como também, o surgimento de lideranças e organizações estudantis da escola.

### **Referências bibliográficas**

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CORDEIRO, Leia. Gestão estratégica de pessoas. Curitiba: IESDE, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE, 2005.

LUCK, Heloísa, (et al), A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP e A, 1998.

NESPOLI, Zilea Baptista. Pedagogia e empreendedorismo. Curitiba: IESDE, 2004.

PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

# **A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO**

*Nathalia Cordazzo dos Santos*

## **RESUMO**

Já está mais que evidenciado que escola e família devem oferecer contribuições imprescindíveis, visando o aprendizado de seus filhos. O importante é que essa parceria se construa através de uma interação consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiência de vida, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições. Então se faz necessário que os educadores dispensem alguns momentos de sua formação, para contribuírem na construção dessa relação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação, Cooperação, Aprendizagem, Escola e Família.

## **INTRODUÇÃO**

A relação família e escola são fundamentais no processo educativo. Porém, na nossa sociedade, nem sempre essa relação se complementa. Pelo contrário, é comum a escola se queixar da ausência da família.

O objetivo deste artigo é o de estudar as relações entre o envolvimento da família com a vida escolar e a aprendizagem do aluno. A família reflete os problemas da sociedade bem como a presença ou ausência de valores nos diversos contextos humanos e desse modo é importante sua relação com o desempenho escolar. Na história da instituição escolar, havia o desejo dos pais de manterem suas crianças próximas de suas famílias. A educação teórica ganhava forma e com isso fortalecia o sentido de escola e também a aproximação de todos os membros da família.

A parceria família e escola deve ser iniciada desde o início, sendo a pré-escola o alicerce da educação e personalidade da criança, onde são despertados interesses e curiosidades, com o início de uma alavancagem da criança para o mundo em que a cerca.

Família e escola são pontos de apoio e sustentação do ser humano, são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivas e significativas serão os resultados. É importante que pais, professores, filhos/alunos compartilhem experiências, pois sabemos que a vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares.

A interação família e escola não estão ligadas simplesmente à reunião de pais e mestres. O que ocorre atualmente é que a escola reúne os pais duas

vezes por semestre para algumas informações e contatos rápidos, no entanto o que deveria ocorrer seria reuniões regularmente e em momentos de maior intercâmbio nos quais a família pudesse efetivamente participar do cotidiano da escola.

Para que a família possa ter uma visão mais correta do papel da escola na educação do aluno, a escola deve abrir as portas para essa família, estimulando o interesse de maneira convidativa e criativa, mostrando a importância de sua colaboração. A escola pode promover estratégias como: plantões escolares, circulares externas, o trabalho voluntário, o conselho de escolas, associações de pais e mestres, reuniões dinâmicas, participativas e recreativas, oficinas, cursos, palestras e muitas outras que podem propiciar uma melhor interação entre família e escola.

## FAMÍLIA E ESCOLA NA IDADE MÉDIA

A vida Escolástica (Áries, 1981, p.35), é consagrada aos aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, era reservada a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornavam no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação, tanto moral como intelectual, de adestrá-

las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida.

Segundo Áries (1981, p.43), a partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam: uma revolução profunda e lenta, mal percebida pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer. Vimos que na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir de sete anos as crianças viviam com outra família que não a sua. Dessa época em diante a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto.

O esforço dos pais, secundados pelos magistrados urbanos, no sentido de multiplicar as escolas a fim de aproximá-las das famílias, é um sinal digno de nota. Ela correspondia ao mesmo tempo a essa necessidade de educação teórica que substituiu as antigas formas práticas de aprendizagem, e ao

desejo dos pais de não afastar muito as crianças, de mantê-las perto o mais tempo possível.

Um dos obstáculos essenciais foi sem dúvida o afastamento das crianças, enviadas para outras casas como aprendizes, e sua substituição em sua própria casa por crianças estranhas.

Hoje, nossa sociedade depende do sucesso de seu sistema educacional. Novas ciências, como a psicanálise, a pediatria, a psicologia, consagraram-se aos problemas da infância.

## A PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil (Oliveira, 2002, p.122). São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam a família de modo contraditório, considerando-a ora como um refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento. Em geral, tais discursos pouco levam em conta os fatores econômicos e sociais que presidem a organização familiar, a divisão de tarefas do lar e o tempo que cada membro da família pode dedicar à criança. A diminuição da disponibilidade de tempo que os pais têm para ficar com os filhos comprometem a imagem da família como ambiente protetor de sua prole. Não obstante, a família não pode ser destituída de seu papel.

“Historicamente a família tem sido considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas. Essa é a posição de alguns sistemas educacionais, que sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos, particularmente quando pequenos, é da família, e assumem um papel de meros substitutos dela, repetindo as metas embutidas nas práticas familiares.” (Oliveira, 2002, p.175)

Grande parte das instituições de educação infantil vê o lar como arena livre de tensões, como refúgio, onde reina a harmonia e onde todos os membros partilham os mesmos interesses.

A gestão da relação entre a instituição educacional e a família varia conforme as situações, os sistemas, as tradições, a representação feita do papel da coletividade em relação à família e à criança. Por sua vez, o poder que os pais podem exercer na creche ou pré-escola depende de suas expectativas, representações sociais e experiência pessoal de escolarização, que por sua vez, derivam de seu nível social.

Nos meios socioeconomicamente mais favorecidos, a professora é vista pelos pais como uma concorrente educativa. Nos meios sociais mais pobres, os pais consideram o professor como uma figura de autoridade, alguém que sabe e controla a família.

Compete ao professor organizar-se para acolher a criança e sua família na creche ou educação infantil de modo que diminua a insegurança e a ansiedade familiar, as quais influem na criança, prejudicando sua inserção na instituição.

Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano. Posteriormente, a prática de reunir os pais periodicamente, para informá-los e discutir algumas mudanças a serem feitas no cotidiano das crianças, pode garantir que as famílias apoiem os filhos de forma tranquila nesses períodos.

Ao mesmo tempo em que se enraízam nas culturas familiares locais, as estruturas de educação infantil modificam também o contexto cultural de socialização da criança em todos os grupos. A participação dos pais e outros familiares em conselhos escolares e na organização de festas nas creches e pré-escolas servem para agregar experiências e saberes e para aproximar os contextos de desenvolvimento das crianças, articulando suas experiências.

## PARCERIA BASEADA NA COOPERAÇÃO

Criar os filhos, educá-los, prepará-los para agir com responsabilidade e segurança no conturbado mundo em que hoje vivemos é uma tarefa tão

exigente e desafiadora quanto prazerosa e gratificante. Considerando que o ser humano aprende o tempo todo, nas mais diversas instâncias que a vida lhe apresenta, o papel da família é fundamental, pois é ela que decide, desde cedo, o quê seus filhos precisam aprender, quais as instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro.

Escolher a escola adequada às expectativas da família e que, ao mesmo tempo, seja do agrado da criança, é um empreendimento cujo sucesso depende, em grande parte, da perspicácia e habilidade dos pais ao avaliar diferentes propostas. Estar atento ao projeto educativo e ao perfil disciplinar da instituição auxilia a optar por aquela cujos valores e fundamentos mais se assemelhem aos da família em termos de exigências, posturas, visão de mundo. Conhecer as dependências e possibilidades da escola, seus diferenciais, bem como os profissionais que estarão encarregados da educação de seu filho também é recomendado.

“Os pais têm o direito e dever de participar na escola porque são os responsáveis legais e naturais pela educação de seus filhos, mas também representam a sociedade receptora da ação escolar. Os pais participam nas escolas por meio de suas organizações, que devem colaborar com os profissionais das escolas sem invadir seu terreno específico. Se não

se conscientizar tal participação das famílias na escola, não se pode alcançar uma educação coordenada e eficaz dos filhos.” (Lopez, 2002, p. 83/84).

Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. É importante que pais, professores, filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas no seu dia-a-dia sem cair no julgamento “culpado x inocente”, mas buscando compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver de algum modo com os pais e vice-versa, bem como tudo que se relaciona aos alunos tem a ver, sob algum ângulo com a escola e vice-versa.

Assim, cabe aos pais e à escola a preciosa tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições.

Conforme o sentido Piagetiano, a relação escola família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para

que os pais garantam as possibilidades de exporem suas opiniões, ouvindo os professores sem receios de serem avaliados e criticados, trocando os diferentes pontos de vista.

## O VERDADEIRO OBJETIVO DAS REUNIÕES

Hoje, poucos são os casos em que Família e Escola compartilham a responsabilidade sobre a Educação Escolar. Em geral, a Escola promove reuniões para dar explicações - para não dizer fazer queixas - sobre o desempenho e o comportamento dos escolares.

Para manter uma relação de parceria, requer aos professores inicialmente uma tomada de consciência que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas ou reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não tem proporcionado sequer a abertura para o iniciar de uma proposta de parceria. No entanto não basta legitimar as situações com queixas e lamentações. Verdadeiramente, as famílias não se encontram preparadas sequer para enfrentar, quanto mais para solucionar os problemas que os educadores dos seus filhos lhes entregam e ou transfere nas reuniões.

O aproveitamento das reuniões com os pais exige uma mudança, pois a construção dessa

parceria é função inicial dos professores. Transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação, não entendem de psicologia, desconhecem a didática, a sociologia, enfim, o resultado dessa postura já se conhece muito bem: o afastamento da família.

## ESCOLA E FAMÍLIA CAMINHAM JUNTAS

A escola continua a tarefa familiar de educar a criança para a vida e, especialmente, para o trabalho. O que não fazemos é levar em conta este dado, até as últimas consequências. A criança e o adolescente aprendem a se relacionar, a introjetar noções de certo ou errado e a adquirir regras de convívio social desde que nascem. Eles são muito sensíveis às mudanças bruscas de suas rotinas: a separação dos pais, a mudança de casa ou escola, a troca de uma professora ou uma enfermidade. A essa altura podemos inferir a fundamental importância da família e da escola em atuarem em conjunto na educação dos nossos cidadãos. Sem essa interação o processo educacional da criança e do jovem pode ser muito prejudicado. A troca de informações acerca da criança ou do adolescente e a sintonia entre o que está sendo ensinado aos mesmos em ambos os ambientes podem favorecer decisivamente para a formação do cidadão. A escola não tem apenas a função de repassar conteúdos programáticos

específicos, mas de contribuir para a formação global de seus alunos. É preciso e necessário um trabalho de conhecimento do bairro e de sua população, para que cada uma das escolas possa adequar seus planejamentos às expectativas e condições reais de vida e de trabalho das famílias que lhes fornecem a clientela. E isto aplica-se a qualquer escola, de todo e qualquer bairro.

### FAMÍLIA, ESCOLA E APRENDIZAGEM

É de suma importância o papel dos educadores – pais e professores – nos processos fundamentais do desenvolvimento humano.

Para os futuros profissionais da educação, algumas informações constituem parte essencial de seu preparo. A partir do momento em que o professor ou especialista em educação passa a compreender os princípios do processo de aprendizagem e adquire prática na aplicação dos mesmos em situações representativas, os problemas que podem ocorrer nessa área serão tratados e resolvidos sem tabus e sem traumas.

É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la. Tais experiências resumem-se num treino que, algumas vezes, é realizado no nível consciente, mas que, na maior parte das vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que estão tentando influir sobre o comportamento dos filhos.

Segundo Caetano (1993, p.13) o que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer. Num exemplo citado por ele um estudante pode esquecer muitas das noções que aprendeu com alguns professores, mas lembra o tipo de pessoas que eram e as atitudes que tinham em relação a ele.

Na família ocorre o mesmo. A criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria e do mundo. Uma criança que é desprezada aprende a desprezar-se; uma criança que é amada e aceita, tenderá a desenvolver atitudes positivas para a formação do seu autoconceito.

Para José e Coelho (1997, p.15) a experiência é o maior dos mestres isto significa que os acontecimentos vividos pelo indivíduo em desenvolvimento - em casa, em seu meio geográfico, na escola e em seus vários ambientes sociais determinarão o que ele vai aprender e também, em grande parte, a espécie de pessoa que se tornará.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se a posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. Como afirma Cury (2003, p.130) “ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes

de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado”.

É de suma importância, portanto, que o professor conheça o processo da aprendizagem e esteja interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Ele precisa saber o que seus alunos são fora da escola e como são suas famílias.

Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Escola e família têm os mesmos objetivos (Vygotsky, 1994, p.217): fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. As instituições que conseguiram transformar os pais responsáveis em parceiros diminuíram os índices de evasão e de violência e melhoraram o rendimento das turmas de forma significativa.

Segundo Içami Tiba “*quanto melhor for a integração relacional, maior será o desejo de aprender o que não se sabe*” (1998, p.49).

Existem diversas formas de esse casamento se consolidar. A seguir algumas dicas para educadores e responsáveis ajudarem os estudantes

a ter sucesso, para manter o bom relacionamento com a família de adolescentes e solicitar a participação de pais.

Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa na revista Nova Escola, os pais devem ter as seguintes atitudes para favorecerem o sucesso dos filhos:

- ✓ Abrace e deseje coisas boas a ele quando estiver de saída para a aula.
- ✓ Na volta, procure saber como foi o dia dele, o que aprendeu e como se relacionou com todos.
- ✓ Conheça o professor e converse com ele sobre a criança e o trabalho dela na escola.
- ✓ Em caso de notas baixas, não espere ser chamado: vá à escola para saber o que está acontecendo.
- ✓ Mantenha uma relação de respeito, carinho e consideração com todos os professores.
- ✓ Resolva diretamente os problemas entre você, seu filho e o professor e só recorra a outros em último caso.
- ✓ Crie o hábito de observar os materiais escolares e ajude nas lições de casa.
- ✓ Quando seu filho estiver com problemas, compartilhe-os com a escola sem omitir fatos nem julgar atitudes.

- ✓ Comente com amigos e parentes os êxitos escolares dele, por menores que sejam, para reforçar a autoestima e a autoconfiança.

Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa na revista Nova Escola, as atitudes da escola para se relacionar bem com a família são:

- ✓ Conheça a família dos alunos e o entorno da escola. Assim todos se sentem mais integrados à escola.
- ✓ Aceite as diferentes formas de arranjos familiares. Não existem mais só famílias tradicionais.
- ✓ Observe atitudes e rotinas dos estudantes, sem julgar nem inferir.
- ✓ As escolhas de valores são da família e devem ser respeitadas, se não houver danos à criança. Em caso de atitudes inadequadas (falta de higiene ou cuidados com a saúde), divulgue alternativas.
- ✓ Saiba quais são as reais necessidades das famílias antes de planejar palestras, cursos ou atividades.
- ✓ Disponha de canais de comunicação para ouvir os responsáveis e esteja aberto a críticas e sugestões.

- ✓ Oriente os funcionários da escola sobre a importância da participação dos pais na educação, para todos os receberem bem.
- ✓ Converse com os familiares sobre as conquistas dos alunos e não sobre as dificuldades.
- ✓ Mostre a rotina da escola e a importância de ela ser seguida para o sucesso da aprendizagem.
- ✓ Evite sobrecarregar a família com atividades de complementação do ensino: peça apoio e incentivo.

Muitos professores sentem-se constrangidos em pedir a pais analfabetos para acompanhar a lição de casa. Yara Prado, secretaria adjunta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, afirma que é função dos educadores mostrar que eles não são responsáveis pelo processo de aquisição do conhecimento, mas que o interesse deles pode fazer toda a diferença. A secretária, ao lançar em abril o programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, publicou a cartilha *Conversa com os Pais*. “O aluno evolui com mais facilidade quando percebe que os responsáveis valorizam o aprendizado”, afirma Yara. Mesmo sem intimidade com a língua escrita, os familiares estão aptos a uma série de ações:

- ✓ Falar sobre a importância de saber ler e escrever para a vida pessoal e profissional.

- ✓ Escutar as crianças lendo em voz alta, com paciência e sem corrigi-las caso errem ou gaguejem.
- ✓ Estimular o interesse por livros, revistas ou jornais pedindo que tragam esse material da biblioteca.
- ✓ Não fazer da leitura obrigação nem castigo.
- ✓ Pedir para que escrevam bilhetes, listas de compras.

Conforme (Lahire,1997, p.71), as famílias populares cujos filhos tiveram “sucesso” na escola se caracterizaram essencialmente por práticas de superescolarização. Pareceu-nos que estávamos, na verdade, diante de um modelo (singular) de “sucesso” por mérito, que implica tensão e atenção familiares inteiramente voltadas para a escola.

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria, exemplos: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para “trabalharem” bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando as lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles e verificar se compreenderam bem, pais que aumentam o número de exercícios da lição de casa ou que pedem aos filhos para lhes escreverem algumas histórias, ou

ler-lhes trechos de livros. .A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiper investimento escolar ou pedagógico. Os pais “sacrificam” a vida dos filhos para que busquem sucesso e saiam da condição sociofamiliar em que vivem. Mas o sacrifício parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico. Esta atitude geral deverá deixar traços na organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família.

O investimento pedagógico pode tornar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter “sucesso”, segundo a capacidade familiar de ajudar a realizar os objetivos que lhe são fixados.

Segundo Içami Tiba (2002, p.127) para o atendimento integral a uma criança, são cinco os passos: parar, ouvir, olhar, pensar e agir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia principal deste artigo é conscientizar pais e professores do importante papel que possuem na construção dessa parceria entre a família e a escola. O contato entre a família e o educador é uma questão significativa, que convém cuidar e fazer funcionar de fato. Mais do que nunca, a proximidade

de objetivos e a interação entre famílias e educadores tornam-se essenciais para a formação de crianças e jovens.

Questões como limites, sexualidade, violência, drogas são realidades sociais que só podem encontrar respostas na educação preventiva, na atuação conjunta de pais e educadores. Dessa forma, crianças e jovens assumem alguns papéis, estabelecem algumas interações e participam em padrões de condutas cada vez mais complexos, de maneira que incorporam aos poucos os elementos próprios de sua cultura. A medida que encontram pessoas que lhes guiam, deixando-as participarem e acompanhando-as em direção à autonomia, o desenvolvimento pessoal será um fato inseparável da socialização (Bassedas, 1999, p.101).

Família e Escola precisam estar unidas, cada instituição cumprindo o seu verdadeiro papel, assim como a parceria importante da família com a escola no sentido de cuidar, acompanhar suas lições de casa, freqüentar reuniões pedagógicas e acompanhar a proposta da escola para estarem atentos no desempenho escolar dos filhos, estimular a criança a se envolver ativamente na vida escolar.

A escola por sua vez deve atuar no processo pedagógico, para que ocorra a interação da família com a escola, devem promover reuniões de Pais e Mestres não somente no sentido pedagógico, mas no intuito de uma participação com tempo hábil para

sanar dúvidas, conversas e debates sobre temas que os pais consideram importantes, circular e conhecer a escola para uma interação com ambiente, participar de atividades, palestras, oficinas, projetos.

O educador deve despertar sobre o aluno a curiosidade, o gosto de aprender e interpretar o mundo, permitindo que ele entenda o sentido prático para a formação de sua vida como cidadão.

### **Referências bibliográficas**

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Art Méd, 1999.

CAETANO, Maria Caetano. Relação escola e família: uma proposta de parceria. São Paulo: FDT, 1993.

COSTA, Antonio Carlos G. Revista Nova Escola – junho/julho de 2006 - edição 193.

CURY, Augusto J. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

JOSÉ, Elizabete A. e COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. O Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LOPEZ, Jaume S. Educação na família e na escola – o que é como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Zilma R, Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PAOLA GENTILE, de Aracaju, Revista: Nova Escola - Escola e família – Todos aprendem com essa parceria - Junho/Julho de 2006 – edição: 193 - São Paulo.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo. São Paulo: Editora Gente, 1998.

\_\_\_\_\_. Quem ama, educa. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA AS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Noélia Pereira de Andrade*

### **RESUMO**

A criança da educação infantil explora a escola como o novo mundo do qual começa a fazer parte e para isso se utiliza das mais variadas formas de expressão, de linguagem. Essa criança de 3 e 4 anos já se entende quanto pessoa, ser único e começa todo o seu processo de descoberta e interação social fora da sua família, na escola. Esse estudo científico se justifica pelo entendimento da necessidade da existência dessas formas diferenciadas de expressão, de linguagem por parte dessas crianças dessa faixa etária. Tem como objetivo, demonstrar o desenho como uma das formas de linguagem para a criança de 3 e 4 anos na educação infantil, sendo extremamente importante para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. Por meio de uma pesquisa em livros, artigos específicos, observou-se que diversos autores concordam com a ideia do trabalho do desenho na educação infantil, pois essa criança está em formação no que se refere a sua linguagem oral e não iniciou o seu processo de

linguagem escrita. Com isso, o desenho, mesmo em suas fase mais simples e inicial, onde surgem os primeiros rabiscos, acabam se tornando mais uma forma de se expressar, uma linguagem, que junto com a linguagem corporal (os movimentos) vão propiciar para essa criança não apenas a devida interação social, mais a possibilidade de um desenvolvimento efetivo e significativo nessa fase escolar.

**Palavras chaves:** educação infantil, desenho, forma de linguagem, expressão

#### ABSTRACT

The child of early education explores the school as the new world of which he begins to be part and for that he uses the most varied forms of expression, of language. This 3 and 4 year old child already understands himself as a person, being unique and starts his whole process of discovery and social interaction outside his family, at school. This scientific study is justified by the understanding of the need for these different forms of expression and language on the part of these children in this age group. It aims to demonstrate drawing as one of the forms of language for children aged 3 and 4 in early childhood education, being extremely important for their motor, cognitive and social development. Through a search in books, specific articles, it was observed that several authors agree with the idea of the work of drawing in early childhood education, as this child is in training with regard to his oral language and has not started his

process of written language. With this, the drawing, even in its simplest and initial phase, where the first scribbles appear, end up becoming another way of expressing itself, a language, which together with the body language (the movements) will provide for this child not only due social interaction, plus the possibility of an effective and significant development in this school phase.

**Keywords:** child education, drawing, form of language, expression

## INTRODUÇÃO

A educação infantil já é uma realidade tanto nas escolas públicas quanto privadas, não apenas pelo fato dos pais precisarem trabalhar (tanto as mães quanto os pais), como percebeu-se a sua importância no desenvolvimento da criança quando a mesma frequenta essa etapa na sua vida escolar.

A educação infantil é pautado por todo um cunho pedagógico, por didáticas e metodologias específicas, por uma grandeza de atributos, por inúmeras pesquisas e estudos, fazendo com que a mesma deixe de ser um momento onde as crianças vão ficar nas escolas para que seus responsáveis trabalhem. Trata-se do primeiro contato escolar da criança, sua iniciação no âmbito educacional, sua base para os anos posteriores. Para isso, é observável uma variada gama de conteúdos e atividades para que os objetivos elencados de acordo

com a faixa etária sejam atingidos de forma satisfatória.

Esse estudo científico se justifica pela necessidade de propor trabalhos dentro da educação infantil que estimulassem as potencialidades dessas crianças, na faixa etária de 3 e 4 anos, presentes na educação infantil.

O objetivo é demonstrar que as artes visuais, por meio do desenho, podem contribuir significativamente para esse processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir na melhora da interação social e capacidade de comunicação verbal, nas crianças de 3 e 4 anos.

Para isso, foi utilizada uma metodologia amparada em uma revisão de literatura, com pesquisas em livros, revistas, trabalhos acadêmicos, recursos eletrônicos que explanassem sobre as principais características das crianças na educação infantil (3 e 4 anos) e o desenho como importante forma de manifestação artística na educação infantil. As pesquisas dos diversos autores servirão para comprovar o tema, elevando o mesmo a um patamar científico, longe do senso comum.

A criança da educação infantil, diferente do que muitos ainda imaginam, aprendem por meio do lúdico, das capacidades mais variadas de expressão, e para tal necessitam de metodologias e didáticas próprias para aprender, para que todo o seu potencial seja

realmente desenvolvido e se forme a tal almejada base para que a mesma siga de forma efetiva e plena no ensino fundamental e médio.

### AS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Para que possamos atingir o objetivo proposto por esse estudo científico, antes de mais nada é importante que haja um entendimento geral das principais características das crianças que figuram a chamada educação infantil, mais precisamente as mesmas de 3 e 4 anos.

A criança da educação infantil tem na escola o seu primeiro espaço fora o ambiente familiar, fora sua casa. Nesse ambiente educacional essa mesma criança tem garantido todo o seu desenvolvimento em âmbitos variados, motor/físico, psicológico, social e cognitivo. Seja na rede pública ou privada de ensino, as crianças de 3 e 4 anos cada vez mais frequentam as escolas, vivendo as inúmeras experiências que esses ambientes e seus profissionais da educação são capazes de promover.

Conhecer essas crianças nos seus principais âmbitos é de suma importância para que um trabalho com as mesmas seja prazeroso, eficiente e acima de tudo, significativo para elas no decorrer das suas vidas.

A criança desde o seu nascimento sai do ventre materno, um lugar de total segurança, onde a

mesma é provida de todas as suas necessidades para sua existência. Nos primeiros anos de vida essa mesma criança está ansiosa por explorar esse mundo do qual ela passa a fazer parte após seu nascimento, utilizando seus órgãos dos sentidos. Juntamente com isso, ela experimenta, vivencia, começa suas conexões intelectuais e sua interação social com as outras pessoas, e principalmente com crianças.

É através do movimento, da experimentação que essas crianças também começam a se desenvolver e perceber como se apresenta seu âmbito motor e físico, e o estudo do mesmo é de suma importância para a área educacional.

A sequência básica do desenvolvimento motor está apoiada na sequência do desenvolvimento do cérebro. Trata-se de um desenvolvimento sequencial e contínuo, que ocorre durante toda a vida do indivíduo, sendo que a ordem em que as atividades são dominadas depende principalmente do fator maturacional, enquanto que o grau e a velocidade em que as mudanças ocorrem dependem das experiências e diferenças individuais (RODRIGUES, 2007, p. 15)

Quando descrevemos sobre o desenvolvimento infantil não podemos deixar de lado dois pontos importantes: a influência do meio e da genética. A genética percorre na família perpetuada a

nível celular, já o meio em que a criança vive tem suas diferenças e as influências de forma diferenciada. Apesar da sequência de desenvolvimento motor possuir um padrão, já que é biológico, não podemos deixar de lado a questão externa.

Entender essa sequência maturacional é importante, como descrevemos nesse estudo científico, já que o público alvo do mesmo são essas crianças que estão em constante desenvolvimento físico e motor.

Os aumentos anuais de altura e peso são de aproximadamente 6 cm e 2 – 2,25 kg, respectivamente. Com 4 anos, a criança já dobrou o seu tamanho de nascimento e seu peso é cerca de 5 vezes maior; ela tem cerca de 1 metro e 15 kg. Há um maior crescimento das extremidades do que do tronco. (WEINECK, 2000, p. 256)

O crescimento segue a direção cefalocaudal, próximo-distal, ou seja, da cabeça para os pés, do centro para as extremidades e as partes do corpo crescem em proporções diversas e “em diferentes épocas, desde a primeira infância até a maturidade. (RODRIGUES, 2007, p. 17)

Voltando a educação infantil, através das inúmeras citações existentes sobre as principais características dessa faixa etária, não podemos deixar de descrever que cada atividade que a criança

domina a prepara para iniciar a seguinte, em uma sequência pré-ordenada de habilidades motoras, onde esse conjunto de vivências é dominada pelas chamadas atividades motoras.

Na educação infantil seja na rede pública ou privada, a prioridade é a atividade motora de uma forma global, concentrando-se na utilização do movimento, de investigação e de expressão. O campo de exploração sensorial e motora é cada vez maior e a criança já se orienta para uma realização, respeitando normas e condutas, porém ávida por novas experimentações e adequações.

Para um entendimento mais didático e que facilite o mesmo, estudos foram feitos e foi elaborado as chamadas fases de desenvolvimento, que levam em conta os estágios de desenvolvimento motor, onde as crianças de 3 e 4 anos estão na chamada fase motora fundamental.

Essa fase motora é dividida em 3 estágios. De uma forma geral, a fase motora fundamental tem um estágio inicial, onde figuram as crianças de 3 anos que possuem como característica principal o uso limitado ou exagerado do corpo e movimentos descoordenados. Já no estágio seguinte, o elementar, com as crianças de 4 anos, é aprimorado a sincronização dos elementos temporais e espaciais do movimento, apesar dos padrões de movimento ainda se apresentarem restritos ou exagerados, porém mais coordenados que no estágio anterior.

Considerada uma fase de transição, já que essa criança toma conhecimento do universo exterior, do qual a escola faz parte, de forma fundamental e extensa na vivência e formação da mesma, esse aprendizado pelo universo exterior deve ocorrer através das atividades variadas, percebendo-se por isso, como esse tipo de atitude é importante no desenvolvimento dessas crianças.

De acordo com Piaget (uma referência quando estudamos sobre o desenvolvimento infantil) a criança dos dois aos sete anos, está no estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva. Nesse período podemos priorizar a interiorização dos esquemas de ações construídos no estágio anterior (sensório-motor), aperfeiçoados e transformados em manipulações internas da realidade, dando lugar progressivamente a inteligência representativa.

Com a inteligência representativa a criança adquire a capacidade de evocar o passado, representar o presente e antecipar o futuro, pois seu campo de ação é bastante abrangente, permitindo distância de espaço muito grandes entre sujeito e objeto. Há uma diferença entre a lógica da criança e a lógica do adulto de devido a irreversibilidade, em função da descentralização. (RODRIGUES, 2007, p. 22)

Nos primeiros anos de vida a criança atua mais por reflexos condicionais.

Dos 3 aos 6 anos, organizam-se novas funções mentais. A criança mostra grande riqueza de imaginação e gosta de alimentar sonhos e histórias. Às vezes a grande imaginação dela é tomada como mentira e o adulto deve orientá-la com serenidade, para que ela o entenda. (RODRIGUES, 2007, p. 21)

Seu pensamento é egocêntrico, centrado no ponto de vista próprio, já que essa criança no que se refere a interação e sociabilização, sempre teve a experiência de casa, onde muitas vezes dividir, compartilhar não foi necessário. O pensamento dessa criança de 3 e 4 anos é ainda muito primitivo se comparado ao adulto, por isso ela tende a ser bastante rígida e estática, ficando presa ao que percebe segundo seu próprio ponto de vista. Em face disso, os conflitos no ambiente escolar podem ocorrer e isso deve ser considerado como normal, sendo eficiente no seu desenvolvimento integral, para um melhor entendimento e maturação cognitiva e psicológica.

O crescimento mental é um processo de formação de padrões de conduta, que determina a organização do indivíduo, levando-o ao estado de maturação psicológica.

Uma pequena capacidade de concentração, devido à grande preponderância dos processos de acionamento cerebral, ao contrário

dos processos de inibição. É o motivo para a grande troca de atividades desta faixa etária, onde a criança se ocupa de um grande número de jogos e brincadeiras que se formam de maneira incrivelmente variada e múltipla. (WEINECK, 2000, p. 256)

Esse conceito torna-se extremamente significativa para os educadores quando ministram aulas para essa faixa etária, consciente dessa característica, sendo necessário então, no transcorrer das atividades, uma grande variabilidade e de curta duração, para que as mesmas sejam efetivas, prazerosas e significativas.

Quando discutimos qualquer assunto referente a educação infantil, além de Piaget, não podemos deixar de relatar outro grande estudioso, Vygotsky. De uma forma geral, esse estudioso preconiza que o uso da linguagem pode ser considerado uma das condições mais importantes no desenvolvimento da criança, principalmente no que se refere na formação da consciência da mesma.

O momento em que a criança começa a falar é tomado como um marco fundamental tanto por pais, familiares e educadores, no cotidiano das suas relações com a criança, como pelas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2012)

Em relação à linguagem, a criança aprende a pensar e esclarecer as suas ideias. É a fase dos

porquês e, então, ela pergunta: o que é, para que serve. A fala se caracteriza primeiro por um monólogo isolado, depois paralelo e interferente.

A escola possui novamente, uma importância muito grande nessa questão, já que esse ambiente é recheado de interações desde a hora que a criança adentra na mesma até a hora que sai, com atividade de cunho diversificado e estimulante.

Juntamente com o âmbito físico, motor e cognitivo, a criança, um ser uma formação também possui suas características básica nas suas questões psicológicas, que envolvem principalmente aspectos sociais e interacionais. A interação é algo inerente ao ser humano, já que o mesmo, antes de nascer já é um ser social, onde a convivência em grupo será um norteador para o mesmo.

A primeira referência da criança para a delimitação de sua pessoa é a família. Ao ingressar na educação infantil ela passa a fazer parte de outro contexto social, que também serve como referência para a construção de sua pessoa. (OLIVEIRA, 2012, p. 122)

A criança aos 3 anos que começa a frequentar a escola e passa a ter que transferir o carinho, a atenção e até a sua dependência com relação à professora, ao grupo que a cerca nesse novo ambiente, onde sua permanência ocorre por um longo período no seu cotidiano. No início há a necessidade é fato, de que há a necessidade de um intenso

processo de adaptação dessa criança nesse ambiente novo, que muitas vezes pode ser composto de muito “choro” mais que depois será muito prazeroso tanto para o aluno como para o educador.

Essa faixa etária caracteriza-se por um alto ímpeto para movimentos e brincadeiras, uma curiosidade acentuada em relação a tudo que é desconhecido, uma grande alegria em relacionar-se, principalmente a partir dos 4 anos e uma acentuada prontidão para aprender. (WEINECK, 2000, p. 256)

Essa curiosidade, característica própria da faixa etária, explica porque essa criança tem prazer e interesse em desmontar objetos, independente da sua natureza ou função, sendo seu ou não. Desmontando os objetos ela estará vivenciando e experimentando novas vivências, aprendendo, tendo contato com o meio externo.

O egocentrismo, citado anteriormente, é observado não apenas na escola mais também em casa, onde tudo é seu e dividir não é considerado algo confortável. Imitar os adultos é um ato comum, principalmente no que se refere aos gestos, ações e condutas.

Imitar os pais é o mais comum, assim como um grande ciúme dos mesmos, ficando mais intenso e visível na ocorrência de algum irmão ou irmã. Na realidade, o que ocorre, é que pelo medo de perder

ou ter que dividir o afeto, que antes era só seu, a criança dessa faixa etária passa a assumir comportamentos diferenciados, irritabilidade, e até imaturidade. Essas questões são importantes, pois toda essa situação terá como reflexo o ambiente escolar, onde os educadores devem estar atentos para essas mudanças, que muitas vezes levam a transtornos e conflitos na sala de aula.

No período referente a educação infantil, a criança se torna mais independente e essa mudança de comportamento deve ser causada pelo maior desenvolvimento da linguagem e do pensamento; embora a ligação afetiva básica ainda permaneça, quando a criança se vê em uma situação que a amedronta, ela busca a aproximação. (RODRIGUES, 2007, p. 31)

Entendendo essa questão psicológica, a criança que figura entre os 3 e 4 anos, vive uma dicotomia, ou seja, ao mesmo tempo em que prima pelo egocentrismo, se vê parte integrante de um ambiente recheado de relações interpessoais, que é a escola. Esse ambiente educacional faz com que os elas aprendam a dividir seus desejos, os brinquedos, a atenção e tudo aquilo que no ambiente familiar não era tão comum.

Em face de tudo que foi descrito até agora, fica claro como a escola para essa faixa etária é importante, não podendo jamais estar relegada a um

plano secundário, ou considerada apenas como um local onde essas crianças ficam para que seus pais possam trabalhar.

A educação infantil e suas atividades, são primordiais para o desenvolvimento psicológico, afetivo, motor, cognitivo e social de uma criança, para o seu adequado desenvolvimento, na formação de um indivíduo apto para uma harmoniosa convivência na sociedade atual.

### O DESENHO E A CRIANÇA DE 3 E 4 ANOS

O desenho para a criança desde a mais tenra idade, é uma das formas de expressão mais utilizadas e prazerosas para a mesma. A criança, muito diferente do adulto, realiza uma interação muito mais sincera e direta, promovendo dentro do seu imaginário e forma de agir, suas condutas próprias, novas regras e na maioria das vezes não se importando com os erros ou o número de tentativas existentes.

Muitas crianças gostam de desenhar, outras gostam de cantar, dançar, pintar, tocar um instrumento, e assim por diante, dependendo de cada uma. Contudo, percebermos que desde pequena essa mesma criança sente interesse e prazer em pegar uma folha e rabiscar, na maioria das vezes imagens indecifráveis para os mais velhos, mais que com certeza já está expressando seus sentimentos e quereres.

Para a criança, desenhar é mais do que escrever através de imagens ou desenhos, pois ela utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações e outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de puramente desenhar. É possível ver essa criança interagir com material que está usando para desenhar de forma subjetiva e momentânea, revelando o que pretende, e mesmo quando não há pretensões, realiza ações para poder desenhar. (DERDYCK, 2003, p. 49)

A criança desenha, como foi descrito no início desse texto, pois trata-se de uma brincadeira prazerosa, pois acima de tudo nessa atividade a mesma que realiza as regras, livre de convenções e padrões. Essa ideia torna-se mais perceptível na educação infantil, onde essa criança possui um egocentrismo insistente e as atividades individuais são mais prazerosas (dentre elas desenhar) para a mesma. Porém o fato de gostar de realizar ações sozinhas devido ao seu egocentrismo, não é razão para que na escola, mais precisamente na educação infantil, durante a aula, essa mesma criança desene sempre de forma individual. O desenho deve e pode também ser estimulado em duplas, trios, grupo e nas mais variadas formas, materiais e assim por diante.

“A brincadeira lida com experiências através de situações artificialmente

criadas, no desejo de dominar a realidade, é a manifestação de necessidade vital: “agir sobre o mundo que a cerca.” (DERDYCK, 2003, p. 51)

Essa ludicidade é o que estimula a criança a desenhar como uma brincadeira, acontecendo a partir de um relacionamento mútuo entre essas duas ações, que podem estar tão interligadas, que em vários momentos a ação do brincar pode acontecer no ato de desenhar, e o inverso também.

A imaginação ganha asas no ato de desenhar, tratando-se de um intenso jogo de faz de conta, sem limites para criar, produzir e se desenvolver. Quando a criança está desenhando, ela desenvolve suas capacidades de observação, de entendimento, de memorização, de poder de decisão. Essas capacidades ela vai utilizar por toda a sua vida.

“A criança mostra claramente em seus desenhos as influências da cultura na qual está inserida.” (SANS, 1994, p.29).

Na educação infantil, o desenho pode é considerado uma verdadeira linguagem subjetiva e está ligada como a forma de como a criança vê o mundo em que vive e interage. Nesse cenário, o desenho assim como o brincar são formas de expressão que permitem a criança conhecer e entender a realidade do qual faz parte, de forma individual e posteriormente coletivamente.

A partir das colocações acima, podemos entender como a presença do desenho no âmbito escolar é tão importante, desde a educação infantil, onde a linguagem escrita ainda não está estabelecida e a oral está em pleno desenvolvimento, variando de indivíduo para indivíduo. As crianças possuem formas variadas de se comunicar, dentre elas: a fala, a escrita, a linguagem corporal e o desenho, este último, por meio do grafismo.

Compreendendo o grafismo como meio de expressão, é viável que este se torne um mediador na investigação das “vozes infantis”. Não significa dizer que o mesmo deva ser desenvolvido através deste intuito e muito menos banalizar o grafismo com meras suposições, mas identificá-lo como um meio de diálogo entre a criança consigo mesma, com seus pares e com a sociedade. O desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar. (DERDYK, 2003, p.51)

Dentro da educação infantil, a forma como o desenho é estimulado e toda a ação que a criança envolve neste processo são muito importantes para o desenvolvimento da mesma. Através dos conceitos construtivistas, essa criança constrói o conhecimento através da experimentação, onde o processo é tão ou mais importante que o produto, o resultado final.

Desenhando, a criança cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso e seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar. (MOREIRA, 2009)

Por ser lúdico, entendemos o porquê do desenho estar presente na educação infantil, sendo utilizado como instrumento de aprendizagem.

O grafismo também possui questão motora, muito importante no desenvolvimento de qualquer indivíduo, além da apreciação pela interação com o material, que é caracterizado por semelhanças involuntárias entre o traçado e a realidade. Durante seu crescimento, a criança está descobrindo um novo mundo e o tocar, o tato, acaba sendo uma ação de desenvolvimento para a mesma, na aquisição de experiências. Experiências com modalidades artísticas no início da idade escolar, podem representar uma grande significância no modo como o sujeito vai acolher as artes em seu cotidiano e ao longo de sua vida. (DERDYCK, 2013, p. 57)

Por isso, podemos considerar o desenho como um meio de comunicação, expressão e também ludicidade, sempre muito presente no transcorrer do desenvolvimento de uma criança, principalmente na educação infantil.

Desenhar na escola, principalmente na educação infantil, acaba sendo uma atividade rotineira, sempre de mãos dadas com a ludicidade, com uma importância imensa para o desenvolvimento dessa criança.

Os educadores jamais deverão aceitar que existam padrões ou formas rígidas de ensinar

o ato de desenhar para os seus alunos. Esse cuidado relacionado a essas padronizações devem ocorrer constantemente, para que não seja limitada a criatividade e imaginação da criança. Quando o professor propõe apenas o uso de modelos, cópias realizadas desprovidamente da imaginação, estimula a diminuição considerável da criatividade que é tão importante para um indivíduo.

Da mesma forma que o pedagogo aprende sobre os estágios de aprendizagem: silábico, pré silábico, silábico alfabético e alfabético, no que se refere a competência leitora e escritora, a alfabetização, o desenho também foi dividido didaticamente para um melhor entendimento.

A primeira nomenclatura que o desenho infantil normalmente recebe é denominada: garatuja.

A garatuja se constitui em traços realizados pelo prazer da ação e da marca produzida. A criança os repete com o intuito de decifrar sua propriedade sobre a ação, sendo que inicialmente os traços são

longitudinais e não seguem uma ordem, mas aos poucos vão assumindo formas. (MOREIRA, 2009, p. 28)

Quando a criança está na educação infantil começam a aparecer os rabiscos sem limitações, que aos poucos vão adquirindo algumas formas e que recebem o nome de “figura – girino”.

Nos rabiscos intermináveis, aos poucos, os gestos vão naturalmente se arredondando. Surgem espirais e caracóis que nascem de dentro para fora, de fora para dentro. Há ensaios de toda ordem até o aparecimento do primeiro círculo fechado. Estes círculos são considerados a base para a elaboração da “figura-girino”, a qual se trata das primeiras formas perceptíveis de tentativas de representação do corpo humano. Esta figura é citada por alguns autores como ocorrente por volta dos 3 anos e meio. (DERDYK, 2003, p. 88)

A “figura-girino”, em torno dos três anos e meio, é considerada como um término de todo esse período de figuração. A criança adquire o “duplo controle” do ponto de partida e do ponto de chegada preciso de seus traços, marcado pela realização do “circulo”, em média aos 3 anos, e do quadrado- mais complexo- em

média aos quatro anos. (DERDYKC, 2003, p. 89)

A criança dentro do seu processo criativo de ensino e aprendizagem, caminha por esse universo artístico, mais precisamente no desenho, inicialmente com as garatujas e depois se desenvolvendo até os traços mais complexos. Depois surge o estágio pré-esquemático, que se inicia mais ou menos aos quatro anos e vai até aos sete anos de idade.

Diferentemente das garatujas, neste estágio, a criança possui o intento de realizar as suas representações gráficas. Ela neste estágio faz a representação típica de um homem apenas com a cabeça e pés começa desenhando uma quantidade de outros objetos do seu meio, com os quais teve contato. Essas figuras ou estes objetos aparecem colocados de um modo um tanto desordenado no papel e podem variar consideravelmente, de tamanho. (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p.54)

A partir daí a criança começa a desenhar o ambiente que a rodeia, os objetos, as pessoas importantes, mesmo que de um modo desordenado no papel e com uma certa irregularidade no que se refere as suas representações figurativas. Torna-se importante relatar que quanto maior for à interação dessa criança com o meio em que ela vive e com os objetos de conhecimento ao seu redor, mais ricas e

melhores serão as suas produções gráficas.

O próximo estágio, denominado esquemático, começa aos sete anos e estende-se até os nove anos de idade. Durante este estágio, a criança “desenvolve o conceito definido da forma. Seus desenhos simbolizam parte do seu meio, de um modo descritivo; habitualmente, ela repete uma e outra vez o esquema que criou para representar um homem” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.55).

Nessa fase já podemos perceber uma grande riqueza de detalhes no desenho dessas crianças, onde as figuras possuem formas do início, do meio e do fim no traço. Desse modo, o desenho assume várias possibilidades para a criança, a possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar. (MOREIRA, 2009)

Com o passar dos anos, assim como em qualquer processo de ensino e aprendizagem, é constantemente perceptível as mudanças ocorridas nos desenhos das crianças, com suas características e diferentes maneiras de desenhar.

Os estágios de evolução do desenho infantil é uma forma de entender o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Conforme as crianças se relacionam mais estreitamente com o mundo ao seu

redor, vão evoluindo os seus desenhos. (FERREIRA, 2003, p.21)

As formas e as maneiras de desenhar não são iguais nas crianças, pois deve-se levar em consideração as suas características individuais, as questões biológicas, sociais, econômicas e culturais de cada uma. Isso é muito importante para um educador que fará do desenho um valioso instrumento para o desenvolvimento pleno e efetivo do indivíduo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, presente nas escolas brasileiras é de suma importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Trata-se da primeira fase escolar do indivíduo, muitas vezes o primeiro ambiente em que a criança convive, fora da sua casa e do seio familiar.

Na educação infantil a criança aprende por meio da exploração, do convívio, da experimentação, começando a entender esse mundo novo do qual ela faz parte. As brincadeiras, os jogos, as danças, as rodas cantadas, as histórias, os contes, a rotina dentro da escola, fazem parte de um processo de educar, que envolve cuidar e ensinar. Dentre essas inúmeras atividades, as artes visuais surgem também na educação infantil, mais precisamente com o desenho.

As artes visuais, que acompanha o ser humano desde os primórdios da humanidade e desde a sua

mais tenra idade. O indivíduo se utiliza das mais variadas formas de manifestações artísticas para exprimir seus sentimentos, ideias, conceitos, fatos ocorridos, de uma forma inicialmente individual e posteriormente coletivamente. A arte é parte do ser humano, mais uma forma de comunicação, de linguagem que o mesmo faz uso para externar tudo que está no seu íntimo.

No caso da criança na educação infantil, a arte visual torna-se um valoroso instrumento de auxílio em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois seja no desenho, na pintura, por exemplo, a mesma pode expor tudo o que pensa, o que acredita de maneira livre e prazerosa, rompendo com as barreiras da comunicação e da interação que estão ainda em desenvolvimento.

Como as artes visuais pode sem consideradas formas diferenciadas de comunicação, essa criança pode fazer uso delas, iniciando um trabalho individual (o que mais lhe agrada), para posteriormente evoluir para o coletivo.

O desenho, a pintura, as artes visuais permitem a criança um mundo ilimitado de criação, partindo do concreto (o que mais lhe agrada) e indo para o subjetivo, demonstrando todas as suas potencialidades de imaginação, raciocínio e expressão. Também funciona como mola propulsora para que esse aluno melhore sua interação social e capacidade de comunicação verbal.

Que esse estudo científico sirva de alicerce e instigue muitos educadores a pesquisar e se aprofundar ainda mais no tema em questão, conseguindo então essa tão almejada importância da educação infantil.

### **Referências bibliográficas**

**DERDYCK, E. Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil.** Editora Scipione. 3 ed. 2003.

**FERREIRA, S. Imaginação e linguagem no desenho da criança.** 3 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

**LOWENFIELD, V. A criança e sua arte.** 2 ed. São Paulo: Mestre Lou, 1977.

**MOREIRA, A. A. O espaço do desenho: a educação do educador.** 13 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009

**OLIVEIRA, R. M. Z. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

**RODRIGUES, M. Manual Teórico e Prático da Educação Física Infantil.** São Paulo: Ícone, 2007

**SANS, C. T. P. A Criança e o Artista.** Campinas: Papirus, 1994.

**WEINECK, J. Biologia do Esporte.** São Paulo: Manole, 2000.

## O LETRAMENTO SOB A VISÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA

*Paula Tatiane Meleiro Meireles*

### **Resumo**

O presente Artigo Científico tem como tema o letramento. Objetivamos, a partir dessa pesquisa bibliográfica, conceituar o termo, buscar sua gênese e contrastar com o termo Alfabetização. São dois os problemas que motivaram a pesquisa, o primeiro foi a imprecisão do termo alfabetização frente o conceito de letramento e, o segundo foi a recorrente dissociação que vem sendo feita entre ambos, haja vista que a presente pesquisa nos possibilita posicionarmos à respeito da não-dissociação entre os conceitos, pois o primeiro é, de certa forma, uma fração do outro e vice-versa.

**Palavras-chave:** LETRAMENTO. ALFABETIZAÇÃO. LEITURA. ESCRITA. SOCIOCONSTRUTIVISMO.

### **Abstract**

The present Scientific Article has literacy as its theme. We aim, from this bibliographical research, to conceptualize the term, search for its genesis and contrast with the term Alphabetization. There are two problems that motivated the research, the first was the

imprecision of the term alphabetization in face of the concept of literacy and, the second was the recurrent dissociation that has been made between both, given that this research allows us to position ourselves regarding the non -dissociation between the concepts, since the first is, in a way, a fraction of the other and vice versa.

**Keywords:** LITERACY. ALPHABETIZATION. READING. WRITING. SOCIOCONSTRUCTIVISM

## INTRODUÇÃO

O interesse no estudo das práticas e conceitos de letramento surgiu, primeiramente pelo fato de estarmos nos formando pedagogos e, deste modo temos a responsabilidade de nos tornar 'professores-letradores'. Ou seja, devemos priorizar a formação de pessoas não apenas alfabetizadas (que reconhecem as letras do alfabeto e decifram o código da escrita), mas também, com um alto nível de letramento (que, além de decifrarem o código da escrita, fazem uso frequente e competente da leitura e escrita). Em seguida, pelo fato deste tema ter sido o motivo de muitas das leituras e atividades realizadas durante o curso que então direcionaram-nos à uma visão do processo de aquisição da leitura e escrita voltada às práticas sociais. E por fim, pelo fato deste ser um tema relativamente novo, o qual ainda não é de conhecimento comum, mas, seu uso está em constante crescimento em diferentes canais de informação.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é elaborar um estudo mais aprofundado sobre o termo letramento e, logo após, apresentar um paralelo entre os estudos sobre a alfabetização e o letramento. A pesquisa foi feita por meio de um levantamento bibliográfico com o intuito de proporcionar maior familiaridade com o termo “letramento”, explicitando também pontos de vista que contradizem o sistema estruturalista de ensino nas escolas.

Em suma, este artigo está organizado em três capítulos, dos quais, o primeiro traz os diferentes conceitos de Letramento. Já o segundo foi destinado a apresentar a origem do termo. E o terceiro apresenta um paralelo com o conceito de Alfabetização.

Nas considerações finais, após os capítulos já mencionados, retomamos o problema investigado, o tema e a sua relevância, o objetivo por nós levantado e as implicações do trabalho proposto.

Seguem as referências.

## LETRAMENTO: DIFERENTES CONCEITOS

Neste capítulo, iremos conceituar o termo letramento por intermédio das obras de Soares (2006), Bagno (2002), Kleiman (2005) e Rojo (1998). Partiremos pelas definições e origens do termo, e finalizaremos seguindo as tendências contemporâneas de ensino-aprendizagem, sob a visão socioconstrutivista.

Considerando que o indivíduo quando inicia a sua vida escolar, já possui o código linguístico, ou seja, já sabe se comunicar em sua língua materna, qual seria o objetivo do ensino de língua nas escolas? Porque ensinar a língua a indivíduos que de certa forma já fazem uso dela? É aqui que devemos introduzir o conceito de letramento. Este novo conceito surge para explicar esta questão, em que muitas vezes faz parte dos questionamentos dos educadores e assim torna-se causa da presença do método estruturalista de ensino nas escolas até os dias atuais, método este, em que segundo Macedo (1994 p. 15), “[...] a forma tende a se tornar independente do conteúdo. Exemplo disso temos nas clássicas frases de cartilhas”, pois dificilmente ouviríamos alguém usá-las em um diálogo comum do dia-a-dia. Este método, o qual utiliza frases como de cartilhas, é o método não-construtivista, que visa somente a forma e não o contexto, a língua em uso. Bagno (2002 p. 53-54) reafirma a teoria de Macedo (1994) quando diz que “o ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e leitura para as crianças [...] por meio de frases descontextualizadas [...] francamente ridículas e/ou incongruentes”.

Por ser, a língua um instrumento de interação utilizado pelos seres humanos, ela se modifica de acordo com as necessidades comunicativas. Desta forma, o conceito de letramento vem surgindo e sendo discutido e analisado por teóricos da área da educação e linguística com o

objetivo de renovar o método formalizado e estrutural de ensino descrito por Bagno (2002 p. 54) como *ridículo e incongruente*. Mas então o que vem a ser letramento? Soares (2000) definiu:

[...] letramento é o estado em que o indivíduo não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento.

Ainda segundo a mesma autora (2006), letramento resulta da ação de 'letrar-se', se atribuirmos ao verbo 'letrar-se' o sentido de tornar-se letrado. Ou seja, tornar-se letrado é, pois o estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo adquire por ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Diante disso, define-se letramento como um estado no qual o indivíduo vive não apenas sabendo ler e escrever, mas também, respondendo efetivamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2006)

Nas escolas brasileiras, conforme Bagno (2002 p. 53), há um equívoco na metodologia do

ensino de língua, pois a criança mal sabendo ler e escrever já passa para o “processo doloroso de inculcação mecânica de nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática”.

E consonante com o autor (2002 p. 59), “é preciso *primeiro* saber falar, ler e escrever bem para *depois* estudar o funcionamento da língua de um modo consciente, sistemático e técnico”. Sendo assim, nossas crianças estão se tornando adultos, muitas vezes, mal alfabetizados e com um baixo grau de letramento, já que as escolas estão empenhadas em formar técnicos em língua, e não, sujeitos capazes de interagir socialmente por intermédio da leitura e escrita.

De acordo com Lemos (*apud* ROJO, 1998, p. 123) “o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, é dependente do grau de letramento familiar (e acrescentaríamos da instituição escolar [...])”. Pois o meio influencia o grau de letramento que a criança obtém, ou seja, se ela percebe desde cedo sua casa cheia de livros, jornais e revistas, ouve histórias e vive cercada de lápis, borracha, papel e tinta, esta criança, para Cagliari (2002 p. 21), ao entrar na escola, “encontra uma continuação de seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz”. Já a criança que nunca viu um livro em sua casa, ou seus pais lendo jornal ou revista e raramente teve lápis e

papel para brincar, esta criança, conforme o autor (2002 p. 21), “ao entrar para escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da da criança citada anteriormente”. Portanto, quanto mais a criança tiver contato com as práticas de leitura e escrita, maior o grau de letramento obtido por ela.

Desta forma, Bagno (2002 p. 129) acrescenta e nos esclarece a respeito do que vem a ser as práticas de leitura e escrita efetivamente:

[...] os termos *leitura*, *escrita* e *letramento* podem significar todas as coisas para todas as pessoas. Há uma ambiguidade básica com o termo *ler*. Uma frase como *Ele lê a frase* pode significar que ele a lê em voz alta, ou que ele a lê e a entende. Posso ler um documento legal para meu advogado pelo telefone: mas talvez apenas meu advogado o entenda e interprete e o traduza para que eu, por minha vez, possa entendê-lo. [...] A leitura raramente é ensinada depois dos anos iniciais da escola primária; e se leitura significa uma interpretação-compreensão que vai além do superficial, então ela praticamente nunca é ensinada.

Ainda para Bagno (2002 p. 53), o objetivo do ensino de língua deveria ser o de auxiliar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado. Isto é, desenvolver nele o aperfeiçoamento

da leitura e escrita, banindo efetivamente o ensino de nomenclaturas e regras gramaticais substituindo então por “muita leitura e muita escrita, simplesmente porque é assim que se aprende”.

Kleiman (2005 p. 15) também se posiciona sobre o *letramento* no Brasil:

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Segundo a pesquisadora (2005 p. 15), entende-se que letramento é um termo ainda em teorização, mas, que surgiu para “promover uma transformação” na “tão preocupante [...] crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita”.

Conforme Soares (2003 p. 3), essa marginalização se dá pelo fato de que no Brasil as pessoas não estão habituadas a ler. “São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa

habilidade e alguns não sabem se quer preencher um requerimento”.

Portanto, levando em conta que a nossa sociedade está se tornando, cada vez mais, grafocêntrica (centrada na escrita; a escrita desempenha importante papel), Soares (2000) acrescenta que saber decodificar o texto, ou seja, ser alfabetizado se mostrou insuficiente para responder efetivamente às demandas contemporâneas, visto que há uma grande diversidade de situações comunicativas por meio da escrita.

Diante desta insuficiência do termo alfabetização, podemos entender o motivo do surgimento do conceito de letramento, o qual, a autora (2000), reafirma que embora ainda não seja um conceito comum à sociedade, tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização.

Por intermédio destas teorias apresentadas, compreendemos que ser alfabetizado, ou o termo alfabetização são totalmente insuficientes quando nos deparamos com o fato de que nossa sociedade está cada vez mais centrada na escrita, e isso era praticamente imprevisível, tendo em vista que até meados de 3.500 a.C., a escrita nem ao menos existia, e o homem se comunicava por meio da fala e por gestos. Mas o que possivelmente contribuiu para esta grafocentrização é o fato de que foram necessários criar símbolos que perpetuassem

a fala, as ideias e os fatos que aconteciam e assim, aos poucos, surgiu a escrita na Mesopotâmia. A escrita permanece por muito tempo, podendo ser mantida em sua forma original, e isso podemos exemplificar com as clássicas obras literárias que, mesmo muito tempo após terem sido escritas, permanecem até os dias atuais, às vezes com algumas adaptações.

Mas, qual a etimologia da palavra *letramento*? Onde fomos buscar este novo vocábulo? Por intermédio da obra de Soares (2006) obteremos a resposta.

## ORIGEM DO TERMO

Conforme Soares (2006 p. 35-36), “a palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*”. *Literacy* que etimologicamente vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, estado, condição, fato de ser. *Literacy* é, pois, a condição de ser *literate*. “*Literate* é [...], o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy*, no entanto, designa o estado ou condição daquele que é *literate*”.

Sendo assim, *letramento*, é o estado ou condição da pessoa que domina (não somente conhece) a leitura e escrita. Para esta pessoa, no Brasil, vem sendo utilizado, como observou a autora (2006 p. 36), o adjetivo *letrado*, mas, não com o significado presente nos atuais dicionários (versado

em letras, erudito), e sim para “caracterizar a pessoa que além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e da escrita”. Mas qual o motivo para precisarmos deste novo vocábulo? Por que criou-se a necessidade de nomear este conceito, somente na década de 80?

Soares (2000) explicou o surgimento deste novo conceito:

[...] Desde os tempos do Brasil Colônia, e até muito recentemente, o problema que enfrentávamos em relação à cultura escrita era o analfabetismo, havia um grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever, assim, a palavra de ordem era alfabetizar. Esse problema foi, nas últimas décadas, relativamente superado, vencido de forma pelo menos razoável, portanto a preocupação com o letramento passou a ter grande presença, inclusive na escola, que mesmo sem o reconhecimento e o uso da palavra, foi traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar.

Para Kleiman (2005), foi no livro de Kato, publicado em 1986, que o termo Letramento surgiu, no qual, Kato afirma que “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento [...]”. Deste modo, podemos entender que se for praticado o letramento adequadamente nas escolas,

a norma padrão ou linguagem culta é adquirida naturalmente como consequência desta prática.

Portanto, depois de cunhado, o termo letramento vem se tornando cada vez mais comum entre os estudiosos e acadêmicos, até pelo fato de ter sido introduzido muito recentemente na língua portuguesa, nos possibilitando datar com precisão seu surgimento.

Soares (2006 p. 34) ressalta, que sempre que uma nova idéia surge, ou um novo objeto, ou um fenômeno, cria-se a necessidade de uma nova palavra para designar esta nova idéia ou objeto, pois o ser humano não sabe viver sem atribuir nomes às coisas. “Enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir”.

A mesma autora (2006 p. 33) acrescenta que:

[...] a palavra *letramento* aparece há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra *antiga* ou *antiquada*, palavra fora de uso, e com um sentido que não é o que a palavra *letramento* tem hoje; segundo o Dicionário Caldas Aulete, *letramento* significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo *letrar*, que significava o que hoje chamamos de *soletrar*. Estamos, pois, diante do caso de uma

palavra que “*morreu*” e “*ressuscitou*” em 1986....É este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais que vão ocorrendo.

Perini (2006 p. 13) também se posiciona acerca da evolução da língua portuguesa. Para o teórico, todas as línguas, inclusive a língua portuguesa tem que se expandir para dar conta das novidades tecnológicas, artísticas, sociais e culturais. “Para isso pode aceitar empréstimos [...] e também pode (e com maior frequência) criar palavras a partir de seus próprios recursos [...] ou então estender o uso de palavras antigas a novos significados”.

Diante do exposto, podemos definir o termo *letramento* como antigo, mas, ao mesmo tempo novo (pela definição que possui nos dias atuais). Ou seja, antes ele significava o que hoje chamamos de soletração e não o que entendemos por letramento atualmente. No entanto, talvez por estas complicações, letramento “é ainda uma palavra quase só dos ‘pesquisadores’”. (SOARES, 2000)

Entretanto, há uma diferença entre saber ler e escrever (ser alfabetizado), e não só ser alfabetizado, mas também, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, tornando-se assim um indivíduo alfabetizado-letrado. Deste modo, vamos à

diferenciação entre alfabetização e letramento por intermédio dos pesquisadores.

## ALFABETIZAÇÃO *VERSUS* LETRAMENTO

Para Soares (2003), o termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Esta ampliação pode ser verificada ao olharmos historicamente para as últimas décadas. Desta forma, já não basta saber ler e escrever, ou seja, é necessário que se vá além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). Segundo a escritora (2003 p. 3), este sentido ampliado de alfabetização é, portanto o letramento, considerado como as práticas de leitura e escrita. Mas, ressalta que “há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter habilidade de usá-lo”. Mas “é fundamental entender que eles são indissociáveis [...]”.

Bagno (2002 p. 52) complementa a idéia da não-dissociação dos termos alfabetização e letramento, quando ressalta que “de nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades”. Ou seja, alfabetização e letramento devem caminhar juntos, portanto deve-se alfabetizar letrando. O aluno deve aprender o código da escrita e também ter oportunidades para exercê-lo.

Soares (2003 p. 3) ainda esclarece que a alfabetização constitui o letramento. A autora considera um risco repetir que alfabetização não é apenas ler e escrever, pois assim, está desmerecendo, de certa forma, a importância de ensinar o código linguístico (ler e escrever). A Alfabetização é uma coisa e letramento outra, mas, devem se somar. “O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita”.

Ainda conforme a mesma autora (2006 p. 24), um indivíduo pode ser analfabeto, mas, ser letrado:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Valendo-se da fala de Vygotsky, possivelmente apontaremos uma das razões para este acontecimento. Vygotsky (1999) afirma que não pensamos em unidades separadas, ou seja, quando desejamos comunicar um pensamento, não vemos cada aspecto isoladamente. Desta forma, se queremos comunicar que vimos um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, embora concebemos tudo isso em um pensamento (em uma imagem), temos de nos expressar em palavras separadas. O pensamento se expressa e se realiza na palavra. Principalmente, no tocante a escrita, o autor (1999) ressalta que a escrita surge depois da fala, e é mais gramaticalizada. Desta forma, podemos compreender o porquê Soares (2006) afirma que analfabetos podem sim ser letrados. Faltam-lhes técnicas que permitam expressar seus pensamentos por intermédio da escrita.

Bagno (2002 p. 132), de certa forma, contrapõe Soares (2006) dizendo que “[...] *letrado* e *iletrado* não são duas categorias discretas. Elas se referem a um *continuum* de habilidades que são dependentes do contexto”. Para o autor, o contexto determina o grau de letramento do indivíduo. Exemplifica, dizendo que até os acadêmicos mais altamente letrados podem ter dificuldades na compreensão de um documento judicial. Então o teórico não fala de letrado e iletrado e sim grau de letramento, levando-nos a compreender que todos os indivíduos são letrados, alguns possuem um grau

mais elevado de letramento e outros, menos elevado. Um fator que pode ser determinante para o grau de letramento é o meio o qual a criança vive como já explicitado anteriormente pelo mesmo autor.

Tfouni (2006) concorda com Bagno (2002) quando afirma que:

Letramento é um processo sócio-histórico que ocorre em uma sociedade quando suas práticas discursivas passam a ser sustentadas pela escrita. Como as práticas letradas afetam TODOS os sujeitos usuários de uma língua, não é adequado afirmar que não-alfabetizados sejam iletrados. O que existe são GRAUS DE LETRAMENTO, que acompanham a desigual distribuição de conhecimento que há nas sociedades modernas. Assim, há sujeitos MAIS ou MENOS letrados, conforme a facilidade de acesso ao arquivo das produções escritas [...]

Percebe-se que Tfouni (2006) e Bagno (2002) falam de graus de letramento, considerando que todos os indivíduos são letrados, e que o grau de letramento pode variar de acordo com o contexto que o indivíduo está inserido. Já Soares (2006) defende, claramente, a definição de letrado e não-letrado (iletrado), porém, considerando que um indivíduo pode ser analfabeto e ser letrado, ou alfabetizado e não-letrado. O que os autores ressaltam é a necessidade de se alfabetizar letrando, fornecendo

um ambiente de letramento para o educando, no qual, ele possa aprender o código da leitura e escrita, mas, concomitantemente, exercendo as práticas de leitura e escrita, utilizando-se de elementos que façam parte de sua vida social. Mas, diferentemente do que muitas pessoas ainda acreditam, a escola não é o único ambiente que proporciona o letramento, Kleiman (1995 p. 20) afirma a existência de agências de letramento:

A escola a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, o da alfabetização, (processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual, necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações muito diferentes.

Desta forma, percebe-se que pelo conceito dado ao letramento, compreende-se a alfabetização, como fração do letramento e parte importante, a qual dará margem ao desenvolvimento deste, não só na vida do sujeito letrado, mas da sociedade que o insere. A instituição escolar possui a responsabilidade de introduzir o indivíduo no mundo da escrita, tornando-se a mais importante agência de letramento,

dentre outras citadas por Kleiman anteriormente. Mas, infelizmente, esta instituição, segundo a pesquisadora, não está se preocupando com o letramento, como prática social de leitura e escrita, mas, sim com o “processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos” que isolados não contribuem para o aumento do nível educacional no país.

### **Considerações finais**

Este artigo teve por objetivo elaborar um estudo mais aprofundado sobre o termo letramento, além de apresentar um paralelo entre este e os estudos sobre a alfabetização. A pesquisa foi do tipo exploratória, na qual objetivamos, por meio de um levantamento bibliográfico proporcionar maior familiaridade com o termo “letramento”, explicitando também pontos de vista que contradizem o sistema estruturalista de ensino nas escolas.

Por intermédio desta pesquisa, entende-se que o termo letramento ainda permeia somente os meios acadêmicos, mas que, de certa forma, já vem sendo discutido pela sociedade por meio de novos projetos pedagógicos. Assim, o letramento vai tomando forma na visão de alguns autores, os quais de acordo com o objetivo de suas pesquisas vão vivificando o termo e tornando-o de conhecimento comum.

Reportando-nos ao primeiro capítulo, constatamos a ineficácia de frases de cartilhas para o

ensino da língua como prática social, afinal não são reais e não contribuem para a melhora das habilidades de leitura e produção, inexistindo coesão e coerência. As frases são descontextualizadas, fazendo com que o aluno perca o interesse na leitura. No segundo capítulo, concluímos que a palavra letramento tem origem no latim, com a palavra *littera* (letra) e que foi utilizada pela língua inglesa na formação do vocábulo *literacy*, no qual o sufixo *cy* denota qualidade, estado, condição, fato de ser. Deste modo, na língua portuguesa surgiu o termo letramento, como uma tradução da palavra inglesa *literacy*, e este, compreendemos ser o uso frequente e competente dos códigos aprendidos por meio da alfabetização, ou seja, saber ler e escrever e, além disso, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita. No terceiro capítulo, vimos a respeito da diferença entre alfabetização e letramento, termos estes que apesar das dessemelhanças, possuem uma ligação, não permitindo a dissociação. De acordo com Soares (2006), letramento não é alfabetização (processo de treino entre as relações de fonemas e grafemas, um desmanche de estruturas linguísticas), mas, desfrutar do prazer da leitura para seguir instruções variadas, ler histórias que despertem nossa imaginação a realizar viagens, sem mesmo sair-se do lugar onde se está, ou seja, fazer uso da escrita para se orientar no mundo. Entretanto, a alfabetização, como já observado anteriormente, está atrelada ao letramento, pois, a partir da alfabetização

pode-se chegar ao letramento, ou a partir do letramento pode-se chegar à alfabetização, estes conceitos devem se somar, visto que ambos são essenciais para o sucesso comunicativo do indivíduo.

Diante disso, precisamos incentivar o letramento não somente nas escolas, pois como afirma Kleiman (1995), a escola não é a única agência de letramento, se o indivíduo participa de atividades sociais na igreja, nos clubes ou na família, mesmo não conhecendo as técnicas de leitura e escrita, se atua na sociedade, está adquirindo um grau de letramento. Afinal, para a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (doravante LDB) de 1996, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Sendo assim, para que o indivíduo se desenvolva e esteja preparado para o exercício da cidadania, é necessário que este não apenas saiba codificar e decodificar textos, mas principalmente que saiba fazer uso socialmente das práticas de leitura e escrita.

Portanto, o professor não deve alfabetizar somente, mas deve letrar seus educandos, realizando um ensino coerente com a atualidade dia após dia, seguindo a visão socioconstrutivista, na qual, tudo o que o aprendiz faça na escola, também faça parte de seu contexto social. Pois, o letramento abrange diferentes situações de leitura e escrita, as quais

permitem a inserção do indivíduo nesta sociedade, considerada grafocêntrica.

Observamos que a sociedade tem se preocupado muito com diversas coisas, em sua maioria bens materiais, e por consequência, tem se esquecido do que nos constitui cidadãos, que é o conhecimento, é o saber, a fim de nos guiarmos em nossas vidas, sabendo principalmente de nossos direitos e deveres. E por isso é essencial o incentivo a leitura, pois de nada adianta ensinarmos as técnicas de leitura e escrita, se não proporcionarmos momentos para a prática destas técnicas, fazendo com que o educando descubra o prazer da leitura e do conhecimento adquirido.

Contudo, em vista destes conceitos, não podemos continuar vendo a alfabetização apenas como tarefa escolar e, ao final deste processo, darmos por encerrada essa questão, uma vez que a entendemos como um processo permanente ao longo da vida. Assim, podemos então, substituir o termo alfabetização por letramento, uma vez que este abrange o falar, o ler e o escrever, bem como suas implicações no contexto social.

Podemos concluir que o estudo mais aprofundado sobre o termo *Letramento* deixou o sabor de se descobrir novas tendências acerca dos métodos de ensino-aprendizagem, além de ter criado uma reflexão sobre a nossa sociedade e até nossa postura não só como profissionais da educação, mas,

também como parte integrante da sociedade. Há a necessidade dos educandos serem vistos de uma maneira diferente, pois não são ‘tábulas rasas’, também possuem experiências e conhecimentos e representam “o futuro da nossa nação”. Sabemos que muito ainda precisa ser feito para alterar o nível de letramento no Brasil, mas, deixamos aqui, a nossa contribuição.

### **Referências bibliográficas**

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. 245p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. Ilustrado por Mariângela Haddad. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 191p., il. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

KLEIMAN, Angela B., Org. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 271p. (Coleção Idéias Sobre Linguagem).

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:\_\_\_\_\_.

(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170p. (Coleção Psicologia e Educação).

PERINI, Mário A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. 174 p.

ROJO, Roxane, Org. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 232p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

SOARES, Magda. *Letrar é mais que alfabetizar* (entrevista). In: **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 26 de Novembro de 2000.

SOARES, Magda. O que é letramento (artigo). In: **Diário do grande ABC**, Santo André, SP, 29 de agosto de 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e Letramento*. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna**. Ano 03, n. 5, 2º semestre de 2006. [www.letramagna.com].

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 194p. (Psicologia e Pedagogia).

## OS CONTOS DE FADAS E SEUS AUTORES

*Priscila Christina dos Santos*

Como sabemos são vários os autores que se destacaram na literatura infantil escrevendo e reescrevendo contos e histórias infantis. Neste trabalho serão destacadas breves biografias dos autores: Charles Perrault, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, Hans Christian Andersen e o grande fabulista Jean De La Fontaine.

### **Charles Perault.**

Charles Perrault era o mais novo de cinco irmãos, nascido no dia 12/01/1628 na capital da França, era filho de Pânquete Leclerc e Pierre Perrault, importantes figuras da burguesia de Paris. Seu pai era um ambicioso advogado do Parlamento, que ansiava por comprar um cargo na corte francesa, mas enquanto isso não era possível investia nos estudos dos filhos sem esquecer a formação religiosa. Charles estudou no colégio Beauvais e aos 15 ou 16 anos cursando Filosofia desentende-se com seu professor e decide junto com um amigo, continuar seus estudos fora da escola. Ingressou no curso de Direito no ano de 1643 e oito anos depois, com vinte e três anos tornou-se advogado. Sua estreia nos tribunais de Paris se deu no mesmo ano em que Luís XIV tornou-se rei da França. Nesta época a Igreja não

obtinha somente o poder da influência na fé, mas também o poder político, o qual era exercido no governo para opinar e decidir caminhos e nomes a serem apontados como fortes candidatos à política.

Charles Perrault não atuou unicamente no mundo das letras, trabalhou também como advogado e tornou-se chefe de construções do Rei Sol Luís XIV, se destacando politicamente ao lado do ministro Colbert.

Em 1654 após a morte do pai de Charles Perrault, seu irmão mais velho assume a frente das finanças da família, compra um cargo de coletor de finanças e coloca Perrault como seu assessor. A mãe de Charles Perrault morre três anos depois, seus irmãos então decidem comprar uma propriedade com a herança e transformá-la em um elegante espaço de reuniões, onde a política e literatura eram discutidas, deixando assim os irmãos Perrault em destaque aos olhos aristocráticos. O convívio com as preciosas mulheres da literatura contribuiu para que mais tarde Charles Perrault se envolvesse com os contos populares. As frequentes reuniões garantiram a ele uma posição importante entre pessoas influentes da época. Alguns anos mais tarde Perrault.

É convidado para assumir a Academia Petit, que lhe permitia controlar tudo que seria impresso, elevando os feitos do rei e apoiando o absolutismo. Nesta época até a arte era controlada e Perrault se empenhava para cumprir as ordens do rei.

Perrault era integrante da alta burguesia, perpetuou-se por criar uma literatura de caráter popular que caiu no gosto infantil passando pela aprovação adulta. Depois dos 50 anos substituiu seu serviço atuante para cuidar da educação dos filhos, passou então a registrar histórias da tradição oral, sendo a maioria delas contadas por sua mãe à beira da lareira.

Em 1665 Perrault torna-se dirigente das Obras Públicas do Reino, com o passar dos anos ordena a construção do Observatório Real, dando assim a possibilidade de seu irmão o fazer e se destacar perante a comunidade palaciana. Em 1672 Perrault conquista o cargo de Controlador Geral das Construções e Jardins, Artes e Manufaturas da França, passando a ser secretário do Ministro Colbert. Este ano também foi marcado por seu casamento com Marie Guichon, que anos depois lhe concedeu quatro filhos. No ano de 1678 Charles Perrault fica viúvo, assume a criação dos filhos e perde o cargo de secretário. Em Janeiro de 1687 numa reunião da Academia Charles Perrault compôs um poema que insinuava a superioridade do Moderno sobre o Clássico, provocando grandes literatos, esta provocação fez com que o movimento político literário se manifestasse. Surgiu então a Quarela dos Antigos e dos Modernos, a Quarela ganhou forças e conquistou seu espaço na Europa e outros continentes, a França virou alvo dos olhares, tudo que se fazia por lá se transformava em moda. Como um

católico devoto Perrault, não estimava a presença da mitologia nos contos e as reprovava, por este motivo introduziu o cristianismo no gênero literário que mais tarde tornou estas obras mundialmente conhecidas com os Contos da Mamãe Gansa. 13

Com aproximadamente 70 anos, Perrault publicou um livro de contos, famoso na época como "contos de velha", "contos da cegonha" ou "contos da mamãe gansa", com este último título ficou conhecido mundialmente. A primeira edição recebeu o nome de "Histórias ou contos do tempo passado com moralidades", o qual transmite a famosa moral da história presente no encerramento de cada texto. Através de uma redação clara os contos traziam conceitos morais na forma de versos, a partir daí surge à literatura infantil de cunho pedagógico e associado ao lúdico.

Perrault teria começado sua carreira de pedagogo paralela à de escritor, ele mesmo foi que ensinou as primeiras letras para seus filhos e os instruiu com valores religiosos e burgueses. No dia 16 de Maio de 1703 aos 75 anos de idade Perrault falece em sua cidade natal. Anos depois de sua morte, sua família publica suas memórias que foram lançadas em três volumes e publicadas somente em 1968.

## **Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm**

Para entendermos um pouco sobre os irmãos Grimm veremos neste capítulo o quadro histórico em

que eles se encontravam. A Alemanha e a França são os principais palcos dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos da época, sendo este o nosso ponto de partida.

Em 1805 com a derrota dos austríacos e russos, Napoleão impõe a formação da Confederação do Reno, redesenhando a política na maior parte dos estados alemães. A Confederação constitui então uma rede de estados-satélites, cuja autonomia em relação à França era apenas uma ilusão. Napoleão passa a ser visto como peça importante na Alemanha desempenhando um papel tão importante quanto o desempenhado na França. Por sua grande influência foram criadas formas existenciais de política, jurídica e administrativa vividas pela Alemanha no século XIX. Enfim, trata-se de uma espécie de revolução liberal vinda do alto.

Com toda essa transformação, lentamente a insatisfação começa aparecer nas classes letradas e na população em massa. O fim das antigas regalias da sociedade pré-moderna é bem recebida pela grande maioria. Porém, a censura, os crescentes alistamentos de soldados, o aumento dos impostos e da inflação, invertem gradativamente o ânimo da população. Com a execução de Luís XVI em 1793 a Revolução deixava de despertar entusiasmo.

Este é o cenário histórico que marca a juventude e a formação intelectual dos irmãos Grimm.

Jacob Ludwig Karl Grimm nasceu no dia 4 de janeiro de 1785 em Hanau Hessen. Seu pai morreu quando tinha 11 anos, mas graças ao apoio de uma tia materna, Jacob Grimm pôde ter uma educação de qualidade. Seus estudos foram realizados inicialmente em casa com um professor, mais tarde numa academia em Kassel Alemanha. Coursou direito em Marburg, onde teve a oportunidade de encontrar aquele que viria a ser uma pessoa decisiva na sua formação, e que de certa forma, tornaria possível seu encontro, na figura do próprio Jacob, entre a tradição romântica e a tradição historicista alemã.

Anos mais tarde Jacob é nomeado chefe da biblioteca particular de Jérôme Bonaparte em Kassel. No ano seguinte, passa à diplomacia e participa do Congresso de Viena. Em 1815, a serviço do governo prussiano consegue recuperar manuscritos que haviam sido roubados pelas tropas francesas. Em 1816, recusa uma oferta de cátedra feita pela Universidade de Bonn, preferindo ficar em Kassel, como bibliotecário. Somente em 1829 ele recebe o convite de Göttingen, para torna-se professor do departamento de alemão e bibliotecário.

Jacob Grimm tem sua atenção atraída por todo o contexto da literatura popular. Sua primeira iniciativa nesse campo, realizada em conjunto com seu irmão Wilhelm, resulta no clássico “Contos para a

infância e domésticos”, cuja primeira edição é publicada em 1812.

Em 1819 com 34 anos Jacob termina o primeiro volume de sua Gramática do Alemão, a qual foi uma das obras primas da escola alemã. A última grande obra de Jacob Grimm com o título “Mitologia Alemã” (1835), não tinha muita crítica, mas foi bem recebida e apreciada por Marx e Engels. Seja como for Jacob trouxe grande contribuição para a história da língua alemã, reconhecendo nas formas mais simples e populares uma fonte abundante de pesquisa.

Wilhelm Karl Grimm nasceu em 24 de fevereiro de 1786, pouco mais de um ano depois de Jacob. Suas escolhas profissionais e intelectuais é muito semelhante à trajetória de seu irmão. Também cursou direito em Marburg e escolheu o mesmo ponto de referência científica que Jacob. A saúde de Wilhelm não é como a de seu irmão, pois vive abalada por diversas enfermidades.

Em de 1814, Wilhelm assume o cargo de bibliotecário em Kassel. Em 1825, casa-se com Dorothea Wild, bisneta do filólogo Johann Matthias Gesner. Seu contato com os românticos foi precoce. Em 1830, ainda na função de bibliotecário, segue com Jacob para Göttingen e um ano depois, assume o cargo de professor extraordinário. Quatro anos mais tarde, torna-se professor titular de ensino superior. Como cientista superou seu irmão ao dar forma

definitiva aos contos populares que ficaram conhecidos pelo mundo todo.

A ideia inicial previa um trabalho de coleta de mitos e histórias populares em toda a Alemanha, mas o conselho de Arnim fez com que os dois irmãos se limitassem a Hessen. A primeira edição contava com 85 narrativas. Nas edições seguintes outros contos foram acrescentados alterando a ordem estilística e de conteúdo dos contos. Além de serem traduzidos de diversos dialetos para o alto alemão os contos populares passaram também por um processo de depuração moral, somente depois desta dupla tradução, tornaram-se clássicos da literatura mundial.

Wilhelm se dedicava mais aos estudos que seu irmão tendo sua obra mais importante publicada em 1829 com o título “A saga heroica alemã”. Trabalhou ainda por muitos anos na edição de textos antigos, juntou-se a Jacob no último grande empreendimento de suas vidas – o *Dicionário de alemão*. Encomendado por um editor em troca de um salário vitalício, os irmãos não conseguiram ultrapassar a letra “F”. Wilhelm Grimm morreu em 1859 com 73 anos, e Jacob quatro anos depois com 78 anos.

Ainda hoje a contribuição dos irmãos Grimm continua pouco conhecida, mas a sem dúvida sua importância vai além do campo linguístico literário. Admirados pelo rei da Prússia, eles são eleitos para a Academia de Ciências de Berlim em 1840. Jacob entre 1846 e 1847 ocupa a presidência dos

Congressos dos Germanistas alemães e no ano seguinte ingressa no parlamento de Frankfurt. Essas informações nos ajuda a compreender como os irmãos Grimm foram transformados em dois dos principais ícones cívicos e heróis culturais alemães.

### **Hans Christian Andersen**

Hans Christian Andersen nasceu no dia 2 de Abril de 1805 em Odençe-Dinamarca. Seu pai era sapateiro e tinha grandes sonhos. Alistou-se como soldado para lutar na guerra napoleônica e assim o fez. Um ano depois seu pai volta da guerra à sua terra natal muito doente e então falece.

Hans Christian Andersen morava com sua família num único quarto. Apesar das dificuldades, ele adorava ouvir histórias e aprendeu a ler desde muito cedo. Com uma infância pobre Andersen conheceu os contrastes de sua sociedade, o que influenciou bastante nas histórias infantis e adultas que ele escreveu posteriormente. Com a morte de seu pai e o novo casamento de sua mãe aos 11 anos, Andersen abandonou seus estudos, tendo que aprender a se cuidar sozinho.

Hans não conseguia se adaptar a nenhum ofício, então começa a criar contos e pequenas peças teatrais. Nessa época uma companhia de teatro estava passando pelo interior da Dinamarca e Andersen aproveitou para não perder nenhuma apresentação.

Decidido a se transformar em uma figura célebre, Hans parte para Copenhague onde passa fome e se submete a pequenas tarefas que o aproximasse do Teatro Real, pois seu maior sonho era ser ator. O sonho veio da infância, depois de ter assistido a uma peça teatral, Hans começou a escrever peças para bonecos e junto com seu pai ensaiavam suas representações.

Aos 14 anos, Hans conhece Jonas Collin diretor do Teatro Real. Sentindo-se cada vez mais atraído pelo teatro, não parava de escrever peças. Atuou como bailarino e ator. Duas peças suas chegaram às mãos do conselheiro de Estado, que lhe ofereceu uma bolsa de estudos. Em 1828, entrou na Universidade de Copenhague onde publicou vários livros. Alcançou o reconhecimento internacional em 1835 com o lançamento do romance "O Improvisador".

Foram seis anos dedicados aos estudos na escola de Slagelse. Terminado o curso, estava com 22 anos. Para sair da crise financeira, escreveu histórias infantis, baseadas no folclore dinamarquês e pela primeira vez os resultados foram magníficos, os contos foram um sucesso. Divulgados rapidamente, deu-lhe a fama que ele tanto almejava. Apesar de ter escrito romances adultos, livros de poesia e relatos de viagens, foram os contos infantis que o tornou famoso. Os livros dedicados especialmente para crianças eram raros nesta época.

Suas histórias procuravam transmitir padrões comportamentais a serem seguidos pela sociedade, apontando os confrontos entre poderosos e desprotegidos. Ele buscava a igualdade de direitos a todos os homens.

Andersen lançou seis volumes de Contos Infantis entre 1835 e 1842. Continuou escrevendo contos infantis até 1872, chegando à marca de 156 histórias. No final deste ano, ficou muito doente e permanecendo assim até 4 de agosto de 1875, quando faleceu, em Copenhague.

Os contos para Andersen era uma forma de exorcizar as origens, colocando-se acima da sua condição e acima dos poderosos pela imortalidade do seu gênio. Nas obras de Andersen, a oralidade é mais importante do que a escrita, pois o papel do contador não pode se limitar a narrativas. Para ele o narrador vive um busca do conto, sendo que não basta ver o conto de longe, é preciso saber ouvir, sentir e entrar na história de vida contada.

Andersen nasceu no mesmo ano em que Napoleão Bonaparte conquistou suas primeiras vitórias. A literatura escrita por ele explicitava os padrões comportamentais exigidos pela sociedade Patriarcal, Liberal, Cristã e Burguesa que se consolidavam naquela época. Estando ciente dos valores éticos, sociais, políticos e culturais. Andersen insistia na ideia de que o comportamento cristão devia nortear os pensamentos e as ações humanas.

Graças à sua contribuição para a literatura infantil e juvenil, a data de seu nascimento é hoje o Dia Internacional do Livro Infanto-Juvenil, além disso, o prêmio internacional mais importante do gênero literário que acontece anualmente e que oferece a Medalha Hans Christian Andersen para os maiores nomes da literatura infanto-juvenil também é em sua homenagem.

### **Jean de La Fontaine**

Jean de La Fontaine nasceu em 8 de julho de 1621 na pequena cidade de Chateau- Thierry. Filho mais velho de Charles De La Fontaine e de Françoise Pidoux, realizou seus estudos básicos em sua cidade natal, depois entrou para o Oratório e posteriormente foi para o Seminário de Saint- Magloire onde atuava como noviço, 18 meses depois abandonou a vida religiosa e começou a estudar leis. Estudou teologia e direito em Paris, mas seu maior interesse sempre foi à literatura.

Em 1647, aos 26 anos casou-se com Marie Héricart de apenas 14 anos para satisfazer o desejo de seu pai. Seu casamento foi um fracasso, mas do matrimônio nasce seu filho Charles.

Em 1652, La Fontaine assumiu o cargo de seu pai como inspetor de águas. Alguns anos depois, coloca-se a serviço do ministro das finanças Nicolas Fouquet, a quem dedicou uma coletânea de poemas.

Com a queda do ministro, La Fontaine tornou-se protegido das Duquesas de Bouillon e D'Orleans.

Em 1658 separou-se de Marie passando a viver entre Paris e sua cidade natal, neste período publicou seu primeiro livro, instalando-se no grão-ducado de Luxemburgo, em seguida publicou três séries de contos, tornando-se um poeta famoso. Suas fábulas protagonizavam animais que denunciavam o egoísmo, a malícia e a hipocrisia dos homens.

Suas fábulas e contos pertenciam à classe burguesa do século XVII e na maioria das vezes, eram adaptações das fábulas de Esopo, porém seus animais possuíam muito de suas peculiaridades, que criticavam os abusos do povo e também dos poderosos.

As primeiras fábulas de La Fontaine foram publicadas em 1668, o livro era uma coletânea que contava com 124 fábulas divididas em seis partes. La Fontaine dedicou este livro ao filho do rei Luís XIV. As fábulas continham histórias de animais, contendo um fundo moral. Escritas com uma linguagem simples e graciosa, as fábulas de La Fontaine conquistaram instantaneamente seus leitores.

Depois de gastar todo seu dinheiro com o poema Adonis La Fontaine volta para Paris onde viveu o resto de sua vida sendo dependente da generosidade de seus protetores. Em 1674 publicou

uma nova série de contos e quatro anos mais tarde publicou mais cinco livros de fábulas.

Em 1683, La Fontaine tornou-se membro da Academia Francesa, passando a frequentar às famosas reuniões da “Quarela dos antigos e dos modernos” tomando partido dos poetas antigos.

A ironia estava presente em suas fábulas e era mostrada por meio de punições e absolvições das ações viciosas e virtuosas dos animais, igualmente ao reinado de Luís XIV. O sarcasmo também era utilizado para despistar os guardas franceses. Os vícios e as virtudes humanas eram representados por animais que deixava explícita a preocupação de La Fontaine com o pensamento humano que reflete a prioridade de se acumular riquezas e poder ao invés de valorizar a busca pela liberdade política e religiosa do ser humano.

La Fontaine teve ainda novas narrativas acrescentadas ao seu repertório e várias outras publicações em vida. Com uma linguagem bem humorada adaptou várias obras de Perrault e Esopo para o público infantil de seu país. Em 1692 La Fontaine adocece e converte-se ao catolicismo. Sua última edição de fábulas é publicada em 1693.

Aos 73 anos La Fontaine era considerado o pai da fábula moderna, suas fábulas eram recheadas de pensamentos filosóficos e tinham forte teor didático. Em 13 de Abril de 1695 La Fontaine morre, deixando

na memória da sociedade seus contos e fábulas conhecidos e reconhecidos até os dias de hoje.

### Referências Bibliográficas

ALBERTI, Patricia B. **Contos de fadas tradicionais e renovados: Uma perspectiva analítica.** Disponível em: <[http://tede.uces.br/tde\\_arquivos/1/TDE-2007-03-19T071518Z-](http://tede.uces.br/tde_arquivos/1/TDE-2007-03-19T071518Z-)

78/Publico/Dissertacao%20Patricia%20Bastian%20Alberti.pdf >. Acesso em: 11 set. 2012.

ANDRADE, Márcio R., FRAZÃO, Dilva G.; AGUIAR, Luciana. **Hans Christian Andersen: Escritor dinamarquês.** Disponível em: <[http://www.e-biografias.net/hans\\_christian\\_andersen/](http://www.e-biografias.net/hans_christian_andersen/)>. Acesso em: 29 mar. 2013.

BETTELHEIM, Bruno. Introdução. In: BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas: A luta pelo significado.** Traduzido por Arlene Caetano. 14ª ed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra S/A, 1980. p. 11-28.

BOZZETTO Jr, André. **Moralidade e fantasia: as versões clássicas de “Chapeuzinho Vermelho” e seus leitores pressupostos.** Revista Litteris, Rio Grande do Sul, n. 2, maio-2009. Disponível em: <[http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/moralidade\\_chapeuzinho\\_vermelho.pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/moralidade_chapeuzinho_vermelho.pdf)>, Acesso em: 11 set. 2012.

**BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012 Brasil. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB.

CAMPOS, Susana A. C.. **Ecoss do passado pela voz de Ana Saldanha. Revisitar a memória de alguns contos dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen.** 2006. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7374/1/Disserta%C3%A7%C3%A3ode%20mestrado-%20Susana%20Certo%20Campos.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

CUNHA, Carla R. S. C.. **Imagens de crianças ou crianças sem imagem: A Infância através da Literatura Infantil, um universo que se perdeu com o tempo.** Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-mortoedicoes\\_antioresanais16sem08pdfsm08ss12\\_07.pdf](http://alb.com.br/arquivo-mortoedicoes_antioresanais16sem08pdfsm08ss12_07.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2012.

FRANCO, Nara. L. **Aspectos da Fortuna Crítica Brasileira de Charles Perrault.**, Três Lagoas- Minas Gerais, 2011. Disponível em: <[http://www.cbc.ufms.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/13/TDE-2011-07-28T085008Z-759/Publico/Nara.pdf](http://www.cbc.ufms.br/tesesimplificado/tde_arquivos/13/TDE-2011-07-28T085008Z-759/Publico/Nara.pdf)> Acesso em: 03 out. 2012.

HIGASHI, Arlete M. F.. **Ciência e literatura em textos infantis de Angelo Machado.** São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/td>>

e-31012011-104437/pt-br.php>. Acesso em: 09 abr. 2013.

LEMOS, Carolina. L. **Um Chapéu Amarelo e um Capuz Vermelho**: Uma leitura semiótica de *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque. Cadernos de Semiótica Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, jul- 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/casa/articleview922791>> Acesso em: 09 abr. 2013

MAGNANELLI, Andrea P.. **Era uma vez... E ainda é**. Com Ciência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X1993000100009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X1993000100009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 dez. 2012.

MARQUES, Guto. **Biografia dos Autores Clássicos da Literatura Infantil, 2012**.

Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/biografias/3509883>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

MATA, Sérgio. **Os Irmãos Grimm Entre Romantismo, Historicismo e Folclorística**. Revista de História e Estudos Culturais, v.3, ano III, n. 2, abr. mai. Jun- 2006. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF7/09%20ARTIGO%20SERGIO%20DA%20MATA.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2012.

MATTAR, Regina R.. **Os contos de fadas e suas implicações na infância**. Bauru-São Paulo, 2007. Disponível em:

<<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Regina%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.

MENEZES, Adélia B. **Vermelho, verde e amarelo: Tudo era uma vez**. Disponível em:

<<http://periodicos.usp.br/index.php/eav/article/view/10525>>. Acesso em: 15 out. 2012.

OLIVEIRA, Cristiane M.. **“CHARLES PERRAULT (1628-1703)”**. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/autores/perrault/perrault.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

OLIVEIRA, Cristiane M.. **“La Fontaine (1621-1695)”**. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/autores/lafontaine/lafontaine.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

OLIVEIRA, Manoella. **Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Guará**, 2009. Disponível em: <[http://planetasustentavel.abril.com.br/planetinha/livros/conteudo\\_planetinha\\_469217.shtml](http://planetasustentavel.abril.com.br/planetinha/livros/conteudo_planetinha_469217.shtml)>. Acesso em: 09 abr. 2013.

OLIVEIRA, Patricia S. T. **A Contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Mon>

ografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

OLIVIERI, Antonio C.. **Compositor e escritor brasileiro Chico Buarque de Holanda**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/chico-buarque-de-holanda.jhtm?action=print>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

OLIVIERI, Antonio C.. **Escritor Francês Jean de La Fontaine**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-de-la-fontaine.jhtm>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

OLIVIERI, Antonio C.. **Poeta e escritor dinamarquês Hans Christian Andersen**.

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/hans-christian-andersen.jhtm>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

PEREIRA, Caroline C.. **Uma Experiência de Transposição Didática no Ensino Superior: Do Original Chapeuzinho Vermelho de Perrault à versão atual em video “Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho”**. Maringá- Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/422.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

RISCADO, Leonor. **Hans Christian Andersen: da Dinamarca para o Mundo**. XVI Encontro de Literatura para Crianças, Lisboa, 2005. Disponível em: <<http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/docu>

mentos/ot\_andersen\_mundo\_a.p df>. Acesso em: 29 mar. 2013.

ROCHA, Waldyr. **As Várias Histórias de Chapeuzinho Vermelho: Repressão e**

Moral nos Contos de Fadas. Revista Anagrama, São Paulo, v.3, n. 4, jun/ago – 2010. Disponível em:

<<http://200.144.189.42/ojs/index.php/anagrama/articloe/viewArticle/7146>>. Acesso em: 11 set. 2012

SANTANNA, Adriene. **Análise dos Contos de Charles Perrault: Entre o presente e o passado.**, Presidente Prudente- São Paulo, 2008. Disponível em:

<[http://pscholar.google.com.br/scholarcluster=12715042331236903495&hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&as\\_sdt=0](http://pscholar.google.com.br/scholarcluster=12715042331236903495&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0)>.

Acesso em: 13 dez. 2012.

SCHNEIDER, Raquel. E. F, TOROSSIAN, Sandra. D. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.15, n. 2, ago-2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682009000200009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682009000200009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 03 out. 2012.

SOARES, Leila F.. **Um fio que tece a história infância.** Salvador- Bahia, 2008. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfacedarticle/view27362651>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

SOUZA, Guilherme A., BEVILAQUA, Ceres H. Z.. **A influência do contexto social na obra Chapeuzinho Vermelho.** Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/do-texto-ao-leitor/A%20influ%EAncia%20do%20contexto%20social%20na%20obra%20Chapeuzinho%20Vermelho.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

SOUZA, Maria T.C.C.. **Valorizações Afetivas nas Representações de Contos de Fadas: Um Olhar Piagetiano.** Boletim de Psicologia, São Paulo, v. 4, n. 123, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S000659432005000200007&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S000659432005000200007&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 13 dez. 2012.

## **A INCLUSÃO E O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

*Regiane Cristina Grama Silva*

### **O que dizem as leis**

No Brasil, a educação inclusiva que visa inserir as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, a qual garante a todos o direito a igualdade (art 5º).

No seu artigo 205, trata do direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2004). No artigo 206, inciso I, coloca como um dos princípios para o ensino da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2004). Em conformidades com tal Constituição, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, aprovou nova lei baseada no disposto da Convenção de Guatemala, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência e deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual aos deficientes (BRASIL, 2004). [...] como a Declaração

Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, reforçam movimentos em favor de uma educação inclusiva, afirmando uma situação de igualdade de direitos entre cidadãos (OLIVEIRA, 2004). A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja a faixa etária vai dos seis aos 14 anos, é uma etapa obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 4º e 6º, e pela Constituição, artigo 208 (BRASIL, 2004). (LUIZ; BORTOLI; SANTOS, NASCIMENTO, 2008, p.2).

Segundo BORTOLI (2008), o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência ou comprometimentos mais graves tem como objetivo fazer com que essas crianças se integrem aos grupos sociais, à escola, à comunidade e ao trabalho; mais isso é um processo demorado, que necessita de uma equipe especializada em atender as crianças especiais mais comprometidas, incluindo o apoio dos pais par a evolução do aprendizado e atendimento dos seus próprios filhos.

As diversas deficiências estão incluídas na Educação Especial, que é uma modalidade de ensino de acordo com a LDB nº 9394/96.

*A educação especial é uma modalidade de ensino, que visa promover o desenvolvimento global a alunos com necessidades especiais, que precisam de atendimento especializado, respeitando as diferenças individuais, de modo a lhes assegurar o pleno exercício dos direitos básicos de cidadão e efetiva integração social. (SILVA,2002,p. 9)*

Entende-se, portanto, que a Educação Especial é uma modalidade de ensino brasileiro que serve para atender todas as pessoas com necessidades especiais, não importando qual o tipo de deficiência; e que também deve promover os mesmos direitos básicos de um cidadão comum para total integração na sociedade.

Segundo a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), artigo 5º, as unidades escolares devem concretizar o princípio da escola inclusiva, que é atender todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, e não excluí-las por causa da incapacidade e das dificuldades de aprender, pois a Educação Especial faz parte do processo educativo integrante na rede regular de ensino, no ensino profissional e rede privada em que as escolas possam ministrar o ensino básico bem como da pré-escola até o ensino superior.

*Percebe-se que o número de crianças com SD nas escolas regulares veem a cada dia aumentando e a prática*

*pedagógica adaptada às diferenças individuais vem sendo promovida dentro das escolas de ensino regular. No entanto requerem metodologias, procedimentos pedagógicos, materiais e equipamentos adaptados.*

*O professor especializado deve valorizar as reações afetivas de seus alunos e estar atento a seu comportamento global, para solicitar recursos mais sofisticados como a revisão médica ou psicológica. E outro fato de extrema importância na educação especial é o fato de que o professor deve considerar o aluno como uma pessoa inteligente, que tem vontades e afetividades e estas devem ser respeitados, pois o aluno não é apenas um ser que aprende.*

*A educação especial atualmente é prevista por lei e foi um direito adquirido ao longo da conquista dos direitos humanos. A garantia de acesso a educação e permanência da escola requer a prática de uma política de respeito às diferenças individuais. (SILVA, 2002, p. 09-10).*

Observa-se que as práticas e até metodologias pedagógicas nas escolas da rede regular de ensino estão sendo modificadas para os alunos com necessidades especiais (especificamente para o aluno com síndrome de Down), respeitando suas diferenças individuais.

Na realidade as escolas que têm materiais adequados são as privadas de grande porte, mas as escolas públicas deixam a desejar neste ponto, pois têm pouco recursos; além de poucos professores capacitados a lidar com alunos especiais.

*Para MANTOAN (2006), o tema inclusão tem suscitado inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens, evidenciando posições polêmicas e controversas entre os educadores e especialistas. Encontramos, em um dos extremos, posições que advogam a inclusão de todos os alunos, independente de sua deficiência, em classes comuns, com a eliminação dos serviços de apoio e recursos auxiliares; no outro extremo, encontramos posições que vêem a inclusão como utopia e inviável em nossa realidade educacional.*

Na política educacional brasileira podemos constatar uma preocupação governamental com a “educação para todos”, preferencialmente em classes comuns de ensino regular evidenciada na proposição de leis e normas já aprovadas.

Segundo MAZOTTA (2000), pelo menos com o advento da Constituição Federal de 1988 da lei 7583/89, da Conferência Mundial sobre Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada em Jomtien/ Tailândia em 1990 e do Plano decenal de Educação para todos (1993/2003), têm sido

registradas intenções e determinações sobre a importância e necessidade de uma escola para todos ou escola inclusiva. Mais recentemente, o autor ressalta a Política Nacional de Educação Especial – MEC 1993, a Lei 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e o Decreto 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89.

Ainda a inclusão ressalta não somente a organização da educação especial e da regular, mas também o significado de integração. Pois, a inclusão prevê radicalmente a inserção de alunos especiais, independentemente do tipo e grau de deficiência nas escolas de ensino regular. Enquanto que a integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos excluídos anteriormente.

O lema da inclusão é não deixar ninguém de fora, desde o início da vida escolar.

As escolas inclusivas têm uma estrutura de organização educacional moldada conforme as necessidades educacionais de seus alunos.

Portanto, a inclusão não atinge somente os alunos com necessidades especiais, mas todos os demais.

Segundo RCNEI – ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (2000), subentende-se que a inclusão escolar no sistema regular de ensino é oriunda da própria natureza da escola comum, onde todas as crianças

de ambos os sexos têm o direito de estudarem juntos em uma mesma instituição de ensino, e que a mesma não pode selecionar alunos para serem matriculados. Pois, a escola é aquela que concorda e modificar suas estruturas de funcionamento atendendo todas as crianças, inclusive as que têm deficiência.

No entanto, para que a inclusão possa dá certo é necessário total envolvimento da família e comunidade durante todo o processo educacional dos alunos com necessidades especiais, desde seus primeiros anos de vida. Porém, para que isso aconteça são necessários Políticas Públicas que se comprometam em resolver problemas já existentes com engajamento futuros para melhorias de modo amplo e prático; e que as mesmas sejam de âmbito Federal, Estadual e Municipal, podendo, por exemplo, fazer parcerias e/ou convênios com instituições de Ensino Superior e ONG's (Organizações Não-Governamentais).

### **A alfabetização na abordagem construtivista**

A abordagem construtivista é utilizada em instituições de ensino, ela é conhecida pelos níveis estruturais da escrita atribuídos por Emilia Ferreiro.

É essencial ao educador organizar atividades que propicie ao aluno analisar a sua própria escrita, pois é através da reflexão que o mesmo aprende.

Na abordagem construtivista o aluno não é um ser passivo, ele interage com a escrita, aprendendo a

construir e reconstruir o sistema de representação da própria língua escrita.

Durante o processo de alfabetização, o aluno constrói seu conhecimento através da interação com o meio, fazendo levantamentos de hipóteses, desenvolvendo seu modo de ler e escrever, permitindo sua evolução no sistema de escrita.

De acordo com Mercado (1995)

“Aprender a ler e escrever é uma aquisição cognitiva lingüística complexa, que se dá a medida que a criança entra em contato com a língua escrita, na qual estão incluídas as compreensões: dos símbolos desta e seu funcionamento, da função social e do papel da criança frente à escrita. Isto é, aprende-se a ler e escrever, lendo e escrevendo textos completos e significativos. Neste sentido a escrita é um objeto social, uma vez que é fruto da cultura e só existe em função do relacionamento entre pessoas.”

A garatuja é a escrita espontânea do aluno, ou seja, o mesmo escreve como acredita que seja determinadas letras, sílabas ou palavras; escrevendo em ziguezague, bolinhas, linhas onduladas, etc., parecendo desenhos ou até mesmo rabiscos.

O nível pré-silábico, quando as hipóteses da criança são estabelecidas conforme o tipo de grafismo não reproduzindo formato de objetos.

O nível silábico, pode ser dividido em silábico, onde o aluno compreende que as diferenças da escrita estão relacionadas ao som das letras utilizando grafias para cada uma delas; e o Silábico Alfabético, que é a convivência das formas aos sons às formas silábicas, onde o aluno escolhe a letra de forma fonética ou ortográfica.

Nível alfabético, o aluno entende como usar as palavras; que as sílabas podem ser separadas identificando os sons de cada uma e que na escrita há o critério da análise fonética das palavras.

Entende-se que aprender a ler e escrever se dá quando o aluno tem contato com a língua escrita, incluindo a compreensão de símbolos que estão inseridos na sociedade, bem como compreendendo seu papel perante a mesma e também perante a escrita.

Para tanto, basta visualizar que a escrita está presente no mundo e faz parte da interação social entre as pessoas. Por isso, o educador pode promover no processo de alfabetização de síndrome de Down ou de modo geral, atividades relacionadas ao conhecimento do aluno, ou seja, de acordo com a realidade em que ele vive.

Segundo Mercado (1995):

“O conhecimento de leitura e escrita do aluno passa por estágios de desenvolvimento precisando comprovar suas hipóteses, sendo que

isto pode ser percebido através dos níveis estruturais da escrita criados por Emilia Ferreiro”.

Vale ressaltar também que o primeiro alfabetizador da criança é a família, pois é a primeira instituição que ela interage e a mesma influencia o aluno direta ou indiretamente no processo de alfabetização dentro do ambiente escolar, seja o indivíduo portador de síndrome de Down ou não.

Cabe a família do aluno ajudar o mesmo a desenvolver-se intelectualmente, estimulando a curiosidade do dele em aprender a ler e escrever.

[...] com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que fazia sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. [...] O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. ( VYGOTSKY, 2008, p. 129).

Percebe-se que o aluno com síndrome de Down ou não precisa de apoio de outra pessoa, sendo da família (pais) e da escola (professor e colegas ou amigos) durante o processo de alfabetização; só assim, ele terá autonomia e poderá fazer atividades sozinho. Por isso, é muito importante a participação da família, do educador em equipe no processo ensino – aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização do aluno com síndrome de Down.

## **Experiências de letramento com crianças com síndrome de Down na APAE**

Ao focarmos o nosso olhar na escolarização do deficiente mental no nível fundamental, começamos por ver que carecemos de estudos mais significativos nessa área.

A história do processo de escolarização de crianças com portadores de Síndrome de Down, geralmente revela que estas crianças vêm sendo privadas da programação escolar oferecida às crianças consideradas “normais”. Tal postura provavelmente vem da concepção de que por serem menos “inteligentes”, necessitam de programas especiais que atendessem às suas necessidades fundamentais. As escolas especiais as subestimam, as escolas comuns as excluem. A verdade é que não existe lugar em nossa sociedade para a promoção do desenvolvimento pleno dessas crianças.

A maioria dos programas disponíveis para essa população volta-se para um atendimento clínico que não permite a vivência educacional e social necessárias para uma participação efetiva em nossa sociedade.

Considerando o desenvolvimento humano como um processo complexo e dinâmico que se estabelece nas situações recíprocas da criança com a família, vizinhanças, comunidade e sociedade, compreendem a importância dessas relações.

Nessa perspectiva, conforme apontado por Provak apud Monteiro, (2001) em seus estudos sobre crianças com Síndrome de Down, a criança identificada como deficiente mental deve ser considerada como tendo as mesmas necessidades básicas de qualquer criança: afeto, contato social, reconhecimento, curiosidade, com adição de necessidades específicas geradas pelas características próprias de seu desenvolvimento ou pela expressão de sua individualidade.

Deste modo, acredita-se que os programas escolares para promoção do desenvolvimento de crianças deficientes devem oferecer as mesmas oportunidades e experiências vividas pelas outras crianças, respeitando as particularidades de cada aluno.

A convivência de crianças em situação de escola é, sem dúvida nenhuma, essencial para a integração da criança no modelo de sociedade e cultura dos dias atuais.

Na escola, a criança vive uma rotina de atividades variadas interagindo com adultos e com crianças e com eles constrói no grupo seus valores e crenças.

No entanto, embora muitas crianças com portadores de Síndrome de Down frequentem escolas especializadas para indivíduos especiais, não se

oferece um programa escolar que apronta o desenvolvimento e a imersão social.

Algumas crianças portadoras de Síndrome Down têm demonstrado possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Monteiro (2000), os estudos referentes à alfabetização destas pessoas têm enfoques diversos, muitas vezes voltados apenas para a aquisição da habilidade de ler e escrever, nem sempre proporcionando o despertar e o interesse da criança com Síndrome de Down pelo mundo da escrita; entretanto, os estudos mostram que a maioria destas crianças consegue se alfabetizar.

No período de maio de 2005, na APAE de Cuiabá, tivemos a oportunidade de vivenciar experiências bastante ricas, num trabalho escolar com crianças com Síndrome de Down. Nessa experiência, podemos observar várias crianças e jovens que liam e produziam textos de maneira semelhantes a crianças e jovens ditos “normais”, em processo de construção da leitura e da escrita.

A história do deficiente mental com relação à leitura e à escrita não é muito animadora, uma vez que essas pessoas foram durante muito tempo excluídas das escolas e das atividades educacionais voltadas para a leitura e à escrita.

A inclusão do sujeito como portador de Síndrome de Down na discussão sobre o processo de

letramento torna-se bastante relevante, uma vez que a leitura e a escrita permeiam a maioria das atividades presentes nos diversos grupos sociais no mundo atual.

Nossa sociedade valoriza fortemente a leitura e a escrita e, quando não existe este domínio, temos um sujeito excluído do grupo. Isto é uma das características do nosso tempo e cultura.

A leitura e a escrita, portanto, tem hoje um papel fundamental para a inserção no mundo em que vivemos. Nesse sentido, se o sujeito portador de Síndrome de Down não tiver possibilidades de acesso ao processo de letramento terá mais um fator contribuindo para sua discriminação e exclusão.

Alguns aspectos merecem uma consideração especial na reflexão sobre a construção de um processo de letramento. São eles:

- é preciso que se acredite na possibilidade de desenvolvimento da leitura e escrita para que o processo possa ocorrer;
- despertar para o prazer pela leitura e escrita permitindo ao portador de Síndrome de Down a apropriação de práticas culturais, o exercício da capacidade intelectual e a possibilidade de deixar marcas de nossa história.

Esses aspectos abrem caminhos que ajudam a construir uma escola democrática para dar

oportunidade a todos e favorecer uma educação inclusiva.

### **Referências bibliográficas**

AÇORES, Assembléia Legislativa da Região dos. **Declaração de Salamanca**. 1994.

ADORNI, Dulcinéia da Silva. **Alfabetização: novos olhares sobre “velhas práticas”**. Revista Fafibe On Line, 2007. Disponível em [WWW.fafibe.br/revistaonline](http://WWW.fafibe.br/revistaonline)

BISSOTO, Maria Luísa. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome deDown: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>

BRASIL/ Ministério da Educação. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\\_esp\\_ref.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf)

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com síndrome de Down: A deficiência mental como produção social**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e; BORTOLI, Paula Saud de; SANTOS, MilenaFlória; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. **A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2008. Disponível em <http://www.scielo.com.br>

MARTINS, Cláudia Cardoso e; MICHALICK, Mirelle França; POLLO, Tatiana Cury. **O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: Evidência de Indivíduos com Síndrome de Down**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em <http://WWW.scielo.br/prc>

MONTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MERCADO, Elisangela Leal de oliveira. **Crianças com sindorme de Down e a possível construção da base alfabética**. Revista do Centro de Educação da UFAL, 1995. Disponível em <http://WWW.cedu.ufal.br>

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. Campinas, SP: Papirus, 2004

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com síndrome de Down**. RJ,

2002. Disponível em:  
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07htm>

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.e; STORER, Márcia Regina de Souza. **O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares**. Revista Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo, 2002

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

## O PERÍODO DA DITADURA E SUAS INFLUÊNCIAS

*Renata Pereira da Silva*

### INTRODUÇÃO

O Brasil tem mais ou menos 128 anos de República, e neste período houve um bom tempo de ditadura iniciado com o café com leite e o caso culminante da deposição de Washington Luís, passando pela revolução de 30, continuando no período de Getúlio Vargas, coma revolução de 30, continuando com Getúlio até 45 e depois 50.

Em 64 foi um golpe, a juventude da época era corajosa e com espírito ideológico preparado, mais do que a juventude de hoje. As influências: polícia repressiva; a tortura; o aumento da dívida externa; o enriquecimento de boa parte dos políticos que aí estão e das empresas ditas nacionais e transnacionais; a domesticação dos pobres como forma de domínio e voto à cabresto; a exploração da mão-de-obra, o latifúndio.

A Ditadura Militar no Brasil foi um período que durou do ano de 1964 até 1985, onde foram decretas as diretas já, o período ditatorial foi um período marcado pela relação existente entre Governo e

imprensa, diversos veículos da mídia apoiaram o golpe com (podemos dizer) a desculpa de “proteger o interesse da segurança nacional” diante da crise instalada. A busca de reforçar a sistematização da Doutrina de Segurança, dava respaldo as ações militares. No mundo, ocorria a Guerra fria, onde Estados Unidos e União Soviética, lutavam para implantar seus sistemas político, capitalismo e socialismo em diversas nações.

O Golpe do Brasil, tinha apoio dos Estados Unidos da América, buscando combater o modelo de política socialista, porem durante o governo militar, as empresas que ofereciam as notícias foram contra o governo, pois este buscava cortar as informações sobre os interesses do governo, surgindo assim 13 de dezembro de 1968 um Ato Institucional do governo que visava a censura da imprensa, das músicas, do teatro, do cinema, sendo este reformulado por três vezes, proibindo que qualquer notícia fosse publicada sem a aprovação do governo.

Diante disso, houve várias influências culturais, músicas que hoje ouvimos como distração, na época da ditadura, buscavam dar voz e vez aos que eram reprimidos, e perseguidos. As pessoas que eram exiladas, devido a não concordância da proposta do governo também se utilizavam de músicas, versos, poemas para que fosse transmitido seu amor à pátria e discordância da política da época.

Com o fim da ditadura militar, foram eleitas para a Assembleia Constituinte pessoas que estavam na resistência contra a ditadura militar e a primeira preocupação foram fazer leis que minimizassem a rigidez do período militar, tornando os anos que se seguiram em tempos democráticos.

O objetivo geral desta pesquisa é então, debater sobre os malefícios e benefícios existentes nos dois períodos (ditadura e democracia), para que se compreenda as causas desta certa desorganização política que vivemos, considerando que ambos os períodos foram extremamente importantes para que a nossa sociedade hoje se forme.

Os objetivos específicos deste é então, perceber quais são as influências culturais que trazemos conosco, do tempo da ditadura; elucidar quais são os fatores que ainda causam medo a sociedade nos dias de hoje; compreender a influência deste período na política brasileira hoje.

Nos levando a considerar e refletir sobre a seguinte questão: Será que a ditadura ainda se encontra presente na sociedade de hoje? Qual a influência percebida na formação da sociedade de hoje?

Para responder estas questões, serão pesquisadas diversas bibliografias sobre o tema, onde autores colocam dados importantes sobre as

questões aqui levantadas, buscando esclarecer as dúvidas levantadas, e instigando a saber mais sobre o tema, desmistificando algumas ideias iniciais, reorganizando as informações tornando-as esclarecedoras.

Para isso, o texto será dividido em três Capítulos: o Primeiro tratará sobre a Ditadura Militar, histórico, principais acontecimentos; o Segundo tratará da época das Diretas já, influências trazidas, a busca de mudanças e o caminho percorrido; no Terceiro e último capítulo será descrito quais são as consequências trazidas para a sociedade, como é possível perceber que houve ditadura em algum tempo em nossa vida, etc.

## HISTÓRICO DA DITADURA

A ditadura militar foi um regime governamental que vigorou entre os anos de 1964 a 1985, o que nos rendeu um período de 21 anos sendo regidos por cinco governos regidos por generais do Exército, nenhum deles foi eleito pelo povo, e sim por maneira indireta, por meio de voto do Congresso Nacional, estando este nas mãos dos comandantes que ali estavam.

Durante a Guerra fria o mundo se dividiu em duas potências que possuíam seus modelos políticos econômicos específicos, estas potências eram os EUA (Estados Unidos da América) que tinha uma ideologia capitalista, pautada no valor do dinheiro e

no poder que este poderia originar, e a segunda potência seria a União Soviética que se fundamentava na doutrina Marxista, este período se manteve por cinco anos subsequentes que influenciaram consideravelmente o Brasil, uma vez que o país esteve apoiando ambas potências na Segunda Guerra.

O período de 1945 e 1964, ano do golpe, não à toa, ficou conhecido como o “Regime liberal populista”. A política econômica dos presidentes da república desde o fim do Estado Novo tendia ao liberalismo, defendido pela elite e pelo Exército. De certo modo, no conflito entre as correntes do liberalismo e do nacionalismo, o Brasil pendeu para a primeira, buscando atrair capital internacional (MARTINS, 1996).

Desta maneira havia uma imensa campanha coordenada pela igreja católica e pelo exército contra o comunismo, porém, os partidos de esquerda se organizavam, quando Jânio Quadros renunciou este movimento tornou-se mais amplo causando tensões e se fortalecendo. O Vice-Presidente João Goulart era associado frequentemente aos movimentos da esquerda, o que quase o impediu de assumir o executivo nacional, porém mesmo assim tornou-se presidente da república.

João Goulart apresentava propostas reformistas, que objetivavam, modificar a base, o que

causou extrema discussão entre as plataformas, em março de 1964, Goulart discursou para 150 mil pessoas no Rio de Janeiro, apresentando sua proposta de Reforma Agrária, instigando a conspiração que viria a derrubá-lo, ainda em março, em seguida a este pronunciamento, houve um movimento intitulado “Marcha das Famílias com Deus pela Liberdade” em São Paulo que reuniu 500 mil pessoas, como resposta a proposta de dias antes.

No dia 31 de março de 1964, o golpe foi realizado, derrubando Goulart do seu cargo levando os militares ao poder. Apesar de o golpe ter sido referenciado como do Regime Militar, ele não foi um privilégio único dos militares, pois o mesmo foi promovido por diversos grupos sociais sociedade civil, com representantes do capital nacional, personalidades públicas, conglomerados de mídia e setores da Igreja.

Na época o exército se dividia em dois grupos: “Sorbonne” e “Linha-dura”. O golpe veio baseado no grupo da Linha-Dura, porém, o presidente Marechal Castello Branco, escolhido fazia do grupo Sorbonne, que teve apoio das lideranças políticas Civis da época.

Castello Branco defendia que o exército deveria somente acabar o mandato de Goulart, que se encerraria em 1966, porém não foi isso que ocorreu, Costa e Silva, ministro da Guerra de Castello Branco, ligado ao grupo da Linha Dura, foi escolhido

para suceder a Castello, até ali, os discursos realizados pelo governo tentavam passar uma ideia de democracia, editando atos constitucionais que submetiam pela força a Constituição.

No Governo de Costa e Silva foi decretado o AI – 5, Ato institucional que não apresentava características democráticas, prevalecendo o caráter repressivo. Após o decreto do AI – 5 o Governo endureceu, Costa e Silva teve um derrame e faleceu, sendo substituído temporariamente por Emilio Garratazu Médici, outro participante do grupo “Linha Dura”, sendo militar, foi escolhido para a presidência da República.

Durante o Governo Médici, o Brasil passou por duros tempos de repressão, sob a desculpa de que era necessário combater o comunismo preservar a moral e os bons costumes, o governo perseguiu, reprimiu, perseguiu e matou diversos civis, as guerrilhas de esquerda, propunha como contra-ataque a luta armada para derrubar o governo, sendo exterminadas. Alfredo Buzaid, ministro da Justiça de Médici, assim descrevia o pesadelo do comunismo:

O comunismo instila sutilmente veneno para desintegrá-la [a sociedade]. Mina a família através da desenfreada propaganda do sexo, do amor livre e da obscenidade. Penetra na escola e difunde o tóio para desfibrar a juventude. Procura dilacerar a severidade dos costumes

através do teatro, do cinema, do rádio, e da televisão. Espalha suas publicações por todas as livrarias. (BUZAID, 1972, citado por MARCONI, 1980)

Como sucessor de Médici, foi escolhido o General Ernesto Geisel, este era ligado ao grupo Sorbonne, o que dava a esperança da possível democratização. Em 1978, o General João Batista Figueiredo, foi eleito para a conclusão do Regime Militar, até 1985, onde um Civil foi eleito para assumir a presidência da República.

Cabe aqui esclarecer que o golpe Militar de 1964, só foi possível graças a sociedade civil, donos de veículos de comunicação, empresários, setores conservadores da Igreja, o governo dos Estados Unidos, entre outros, todos foram financiadores do golpe, desestabilizando o governo por canais midiáticos importantes mostrando uma ameaça comunista que não existia.

Havia diversos financiadores do golpe, mas os principais foram o banqueiro e então governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, e o general Castello Branco, então comandante supremo do Exército Nacional. Em 28 de março, o governador Magalhães Pinto deu início ao plano, liberando as tropas do general Mourão Filho para marcharem de Juiz de Fora até o Rio de Janeiro, em um movimento que consolidaria o início da ditadura.

O golpe também foi financiado por um empresário dinamarquês naturalizado brasileiro chamado Henning Boilesen, sendo que este dividia com os militares o amor ao nacionalismo e ódio ao comunismo, este pessoalmente contribuiu com a caça aos subversivos da época.

Boilesen, era presidente do grupo Ultra, e unido a diversos grupos industriais paulistas financiaram a mais cruel e ofensiva repressão militar contra civis conhecida como a Operação Bandeirante a (Oban), inicialmente esta era clandestina, e funcionava na rua Tutóia, na zona Sul de São Paulo, futuramente esta transformou-se no DOI-CODI, local onde os presos da época eram presos e torturados, muitos até mortos foram. Boilesen, acompanhava de perto as sessões de tortura sendo reconhecido por muitos dos torturados.

Um dos aparelhos de tortura que era utilizado para garantir a eficiência dos interrogatórios levou o nome deste financiador, a pianola de Boilesen, que dava choques elétricos em quem apertasse seus botões.

Na época os caminhões da Ultragaz eram utilizados para emboscadas pela OBAN, e em troca desta ajuda, a empresa operava com um capital de giro negativo, recebendo gás da Petrobras para pagar no mês seguinte.

Boilesen, sempre se empenhou muito em manter o avanço capitalista no país e a sua proximidade ativa com os militares o levou a ser assassinado violentamente por membros da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e pelo Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT) que o mataram a tiros em São Paulo 1971.

### **Os resultados da Ditadura Militar para os civis**

A dimensão civil do golpe militar foi muito bem demonstrada em obras como *1964: a conquista do Estado*, de René Dreyfuss, Núcleo duro da política econômica dos governos militares foi entregue a civis, representantes do grande empresariado nacional e associado. No governo Castello Branco 8 ministérios estiveram nas mãos de civis e 3 nas de militares; no governo Costa e Silva, 9 ministros eram civis e 4 militares; no governo Médici, 11 ministros eram civis e 4 militares; no governo Geisel, 10 ministros eram civis e 4 militares; e no governo Figueiredo, 11 ministros eram civis e 4 militares.

O golpe de 1964, tinha o objetivo de ir contra o trabalhismo, e as organizações de esquerda, o comando da ditadura então montou um sistema de repressão que favorecia a perseguição, o desaparecimento, a tortura e a morte, o balanço realizado pela Comissão da Verdade, comissão instituída pelo governo do Brasil que investigou as graves violações de direitos humanos cometidas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988,

fundada em 18 de novembro de 2011, pela presidente da época Dilma Houssef, aponta pelo menos 50 mil civis atingidos direta ou indiretamente em seus direitos durante o período ditatorial.

Este período também é marcado por pelo menos 400 mortes diretas, número este que pode ser triplicado diante da violação o e das agressões cometidas contra os indígenas do Araguaia. As mortes indiretas, causadas por efeitos colaterais posteriores a tortura não forma computados, pois deve-se considerar aqui, o péssimo atendimento de saúde e saneamento básico da época, o que se traduzia em um número altíssimo de mortalidade infantil.

Além disso, o golpe impôs uma política de super exploração dos trabalhadores, aumentando o nível de desigualdade e pobreza do país, aprovou a desnacionalização da economia brasileira, dando entrada ao capital estrangeiro no país. Conservou o latifúndio,

Restringindo as ideias de reforma agrária e a colonização de novas terras, o que serviu para beneficiar as grandes empresas, aumentando suas propriedades em direção aos campos.

Este também beneficiou as tradições coloniais da burguesia, valorizando suas tradições antidemocráticas, destruindo os níveis de organização institucionais e a subjetividade dos

grupos populares, além disso vinculou a modernização tecnológica ao imperialismo, ao capital financeiro internacional e a formação de uma burguesia monopólica associada as grandes propriedades de terra.

A volta aos quartéis planejada pela linha Sorbonne das forças armadas, com forte penetração na estrutura empresarial, onde as maiores expressões eram Golbery do Couto e Silva e Ernesto Geisel, favoreceu às demandas do grande capital nacional e estrangeiro de conter o fortalecimento das tendências nacionalistas em âmbito militar. Isto contribuiu para o significativo controle da redemocratização pelas principais forças sociais que apoiaram a ditadura, mantendo relativamente intocado os privilégios das frações de classe que dela se beneficiaram.

Vários pontos da época da ditadura vêm permeando até os dias de hoje nossas vidas, dentre eles estão a financeirização da economia, a concentração de renda, a lei da anistia, a constituição ligada ao congresso, o monopólio dos meios de comunicação e a privatização. Estas heranças foram alguns dos pontos que apesar da democracia instituída em 1985, permaneceram vivos até nossa época, estando presentes em nossa sociedade.

A ditadura também deu início ao império midiático da Rede Globo criada oficialmente em 1965

e beneficiada pela associação ilegal com o capital estrangeiro por meio do grupo Time-Life, do qual obteve financiamento e assessoria gerencial e técnica, entre 1962-1971.

Em 1967, o governo Costa e Silva baixou um decreto proibindo a associação financeira, gerencial e técnica no setor de telecomunicações com o capital estrangeiro, criando de fato uma situação de privilégio e monopólio ao considerar que este não se aplicava à Rede Globo por seu contrato com o Grupo Time-Life ser anterior à legislação.

Os laços da ditadura se estenderam a outros grupos de comunicação como é o caso da família Abravanel, produzindo uma concentração privada do espaço midiático nacional muito superior à concentração fundiária.

A ditadura também influenciou as universidades, excluindo os civis que simpatizavam com a esquerda, e privatizando o ensino superior, dando abertura a pós-graduação em detrimento da graduação e fortalecendo os vínculos com a hegemonia liberal norte-americana sobre o pensamento brasileiro. Em 1960, 60% das matrículas no ensino superior estavam nas universidades públicas e ao final da ditadura esta proporção havia caído a 35% (O GLOBO, 1990).

Esta intervenção sobre as universidades se deu por meio do decreto 477/69, da lei 5540/68 e da

colaboração com a USAID. A destruição chegou ao pico na UNB onde 80% de seus docentes foram demitidos. Paralelamente se buscou criar outra estrutura que destinou recursos à pós-graduação, subordinando parcialmente as universidades às agências externas de financiamento, em estrutura de poder fortemente verticalizada, priorizando-se a especialização e o pensamento disciplinar, deslocando-se o foco dos temas nacionais, regionais e mundiais, com forte vocação transdisciplinar.

Neste contexto, outras agências norte-americanas, como a Ford, ganham expressão no Brasil com o objetivo de constituir novos paradigmas de investigação e uma nova comunidade acadêmica, financiando diversos centros de pesquisa, muitas vezes isolados das universidades, e as associações nacionais de pós-graduação (O GLOBO, 1990).

### **Referências bibliográficas**

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola – Alternativas teóricas e práticas**. Ed. Summus editorial, 1996, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Confrontos na Sala de aula**, Ed. Summus editorial, 1996, São Paulo.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 23 de dezembro de 1996. **Fixa as**

**diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Portaria nº10, de 2 de Julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outros providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 Julho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Referencial **Curricular Nacional para Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília MEC/SEF volume 3, 1998.

CAMARA dos Deputados– **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília, 1996.

CAVALCANTI, R. MEAD,M. **Manual dos valores humanos**, Anima de Sophia, SP , 2011.

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, 1988.

CHALITA, Gabriel . **Pedagogia do Amor** – Ed. Gente , 2005 , São Paulo

DALLARI, D. A. KORCZAK,J.S. **O direito da criança ao respeito**. Summus,SP,1986.

DOBERSTEIN, Juliano Martins. **As Duas Censuras do Regime Militar: o controle das diversões públicas e da imprensa entre 1964 e 1978**. 210 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. FÉDER, João. Gutenberg e Eu. Curitiba: Post Comunicação, 2010. Acesso em 10/05/2018.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Estado de direito e constituição**. São Paulo: Saraiva, 1988. p.16 apud MORAES, Alexandre. **Direito constitucional**. 23. Ed. São Paulo: Atlas, 2008

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**, Ed Paz e Terra, 1987, Rio de Janeiro.

L.S. V. **A Formação Social da Mente**, Martins Fontes, 1987, São Paulo.

MARCONI, Paolo. **A censura política na imprensa brasileira (1968 - 1978)**. São Paulo: Global Editora, 1980.

MARTINS ,Andre (final).pdf **CENSURA POLITICA NO REGIME MILITAR** - <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43419/TCC%20CENSURA%20POLITICA%20NO%20REGIME%20MILITAR%20%20Andre%20Martins%20%28final%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 14/05/2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996 - Brasília Ed. Oficial do Estado.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 23ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio/ SILVA, Tadeu, **Currículo, Cultura e sociedade**. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Z. de. M. R. **A criança e seu desenvolvimento** .Cortez, SP, 2000.

ROSSEAU, apud ARROYO,M. G. **Educação e Cidadania**, Cortez , SP ,2001.

WALLON, H.– **Psicologia e Educação**, São Paulo, 2000.

EDUCAÇÃO, Ministério da Educação, **ética e Cidadania, construindo valores na escola e na sociedade, inclusão social**, Brasília, 2004.

Último Segundo - iG@  
<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-03-29/golpe-de-1964-so-deu-certo-porque-militares-tiveram-apoio-da-sociedade-civil.html> **Acesso em 16/05/2018.**

«Comissão da Verdade anuncia que não terá presidente». *Agência Brasil*. Consultado em 19 de maio de 2018.

## **SAÚDE DO PROFESSOR: REFLEXÕES E APONTAMENTOS DO MEIO DE TRABALHO DO PROFESSORADO**

*Ricardo Lucchi Di Leo*

### **INTRODUÇÃO**

Quem se preocupa com a saúde do professor? Começo o texto com esse questionamento, pois a classe do professorado representa uma enorme categoria profissional em número de indivíduos e representa diversos polos intelectuais, já que cada escola é dotada de profissionais minimamente formados em nível superior ou mesmo formação lato sensu e stricto sensu o que torna as escolas um dos espaços públicos ou mesmos privados de maior aglomeração de pessoas com educação de nível superior. Colocando dessa forma o que se imagina é um que as escolas são um espaço de deslumbramento em relação ao trato com as pessoas, mas nem sempre é isso que se vê. Por experiência própria muitas vezes é um espaço de hostilidade e violência física, verbal ou psicológica contra o professor .

A saúde do trabalhador é um campo interdisciplinar articulado com movimentos sociais

que surgiu por meio de críticas às limitações dos modelos sociais e políticos vigentes em sua época (CORTEZ, 2017). É de conhecimento do senso comum que a profissão do professor é degradante e isso se articula em todas de forma interdisciplinar, pois notadamente por experiência própria, pude ver identificar problemas que advindos da psique dos indivíduos, até problemas de origem ortopédica e outras até auto imunes, todas relacionadas a atividade do professor. Começou-se a se preocupar com a saúde do professor no momento que se percebeu que a ausência dos mesmos por problemas relacionados a saúde estava causando déficits excessivos em relação aos gastos com tais profissionais e deixando uma enorme quantidade de alunos sem aula, atualmente isso é identificável.

Os problemas relacionados a saúde do professor são graves, mas pensando de forma simplificada não deveriam, pensando que os professores devem trabalhar em escolas onde não são expostos a agentes infecciosos, radiação, grandes altitudes, risco de intoxicação entre outros então porque tantos problemas? Grande parte dos problemas de saúde são de cunho psicológico e umas das motivações é a insatisfação profissional, neste caso Landini (2008) considera importante, neste contexto, resgatar a especificidade ontológica do trabalho para compreender as contradições postas e buscar na materialidade histórica as bases para compreender os problemas ligados à insatisfação

relacionada ao trabalho e que possibilitam compreender os quadros. A autora retrata bem a necessidade de compreender essa insatisfação histórica, pois ela permeia toda a carreira do professor e entender tais motivos se torna essencial, pois uma categoria profissional tão grande e importante socialmente se sentindo abandonada é um enorme problema governamental e social.

O sistema educacional é severo tanto para o aluno que é apressado para ser logo alfabetizado e para o professor que inicialmente precisa alfabetizar o mesmo e depois precisa dar conta de ensinar conteúdos para aumentar índices educacionais que criam um ranqueamento entre escolas, cidades, estados e países desnecessário e meritocrático. É importante observar a forte tendência das teorias pedagógicas quanto a uma concepção de educação que corrobora com a responsabilidade dos docentes, por um lado, e dos alunos, por outro lado, pelo sucesso/insucesso, escamoteando os reais objetivos do trabalho docente e as contradições postas socialmente com relação à formação (LANDINI, 2008). Pode-se resumir que se coloca toda responsabilidade social sobre o professor, muitas vezes se isentando a família e outros setores do poder público nessa responsabilidade, pois segundo a constituição Federal, em seu artigo 205 diz que A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A lei responsabiliza tanto o estado como a família no dever de zelar pela criança e o adolescente e não especificamente o professor. É necessário se atentar que a sobrecarga com o professor em dar conta de todas as demandas é um compromisso quase inalcançável, pois as demandas sociais dos alunos são muito grandes e o professor consegue por várias vezes atender algumas dessas demandas, mas se compromissar com todas é uma tarefa difícil e abraçar tudo e a todos é como assinar um contrato de frustração, pois infelizmente isso não será o suficiente e está feito o ciclo. É importante medir as coisas e valorizar tanto as necessidades e demandas dos professores como dos alunos, pois um precisa do outro e não podemos os abandonar, neste caso estamos falando do professor que não é tarefa fácil, ser aluno qualquer um pode, mas ser professor por uma carreira toda não é para todos e já se perderam muitos talentos por conta de toda essa desvalorização tanto salarial como socialmente e muitos países como o Brasil caminham para um caos social se tais demandas não serem resolvidas. Se tornam necessários pontuar os problemas de saúde para assim buscar formas de prevenção e tratamento e depois objetivar onde o estado e a sociedade estão falhando com o professor. Pois ou avançamos como sociedade ou falharemos como tal.

## DESENVOLVIMENTO

As formas de organização do trabalho no interior da escola, em consonância com as transformações societárias, apontam, cada vez mais, para o trabalho do professor como o trabalho de prestador de serviços, associado a funções burocráticas, diminuindo as chances de realização do objetivo desejado com o trabalho educativo, qual seja, o saber, a reprodução e produção de conhecimento científico e a intensificação da condição humana (LANDINI, 2008). A autora resumi bem que o sonho de ser professor e de ensinar é afogado em atividades que não colaboram no processo educativo, especialmente atividades burocráticas e por mais que o registro seja importante, quando vem disfarçado de serviço essencialmente burocrático, ele perde seu significado e apenas cumpre exigências legalistas e não humanistas

As escolas demandam um enorme número de atividades e problemas para o professor resolver e isso nem sempre é levado em consideração, é pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros (GASPARINI; BARRETO & ASSUNÇÃO, 2020). Fica claro a observação feita pela literatura em relação a excessiva carga de responsabilidades atribuídas ao

professor em compensação com a insuficiência de recursos e de quadro de pessoal, tanto na ausência de professores como de pessoal de apoio. São poucos professores e quando estes adoecem não há substituto e as escolas públicas afogadas de alunos e com uns constante sucateamento, tem sobrevivido graças a esforços excepcionais de professores exauridos e humilhados pelo senso comum.

Falamos sobre o quanto os professores são exigidos, pois em condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (GASPARINI; BARRETO & ASSUNÇÃO, 2020). Claramente a literatura explicita tarefas rotineiras de sobrecarga de trabalho. Os alunos de escola pública, especialmente periféricas vivem situações sociais extremamente sensíveis e isso se torna uma realidade frustrante e muitas vezes violenta e isso é reproduzido na escola, pois o aluno acaba por externizar isso, já que o mesmo advém de uma realidade onde ele é oprimido e isso se torna uma demanda para o professor, some isso a atividades burocráticas excessivas, mais a enorme dificuldade dos alunos em aprender, já que muitas vezes os mesmos não possuem bom acompanhamento familiar e mais outras agravantes que são facilmente encontrados como prédios escolares antigos em situação de degradação com

severos problemas estruturais, gestões escolares não democráticas com perfil de decisão vertical e preocupações estritamente legais, mais outros percalços e pronto, lá se vai a sanidade.

Quantas vezes já terminei a semana de aula com a voz comprometida? dores, perda parcial da voz, rouquidão entre outros. Isso chega a ser corriqueiro as vezes e não é apenas comigo, relatos de colegas mostram situações similares. Os sintomas do distúrbio de voz têm início insidioso, com predominância no final do dia de trabalho e piora no decorrer da semana e do semestre letivo (FERREIRA et al, 2009). Chamamos a atenção dos alunos por diversas vezes pelos mesmos motivos, pedimos sua atenção, realizamos orientações e alteramos o tom de voz por diversas vezes na tentativa de mostrar autoridade, pois o professor não necessita do autoritarismo, mas sim da autoridade e isso é algo que aparentemente na maioria dos casos precisa ser conquistado, pois parte dos alunos mesmo de classe econômica superior tendem a menosprezar o professor, isso no Brasil é uma realidade que na verdade é perturbadora, conquistar essa autoridade gera uma demanda vocal enorme e também psicológica a docência é usualmente relacionada ao estresse elevado, secundário à organização do trabalho e seus riscos, que juntos geram ou agravam distúrbios vocais e comprometimento da saúde mental (FERREIRA et al, 2009).

Qualquer pai, mãe ou outro responsável que tenha filho ou filha em escola pública independente de ser estadual ou municipal, sabe que existe falta de professor. Algumas escolas tem mais e outras menos, outras conseguem administrar melhor isso, mas sempre surge essa situação. As pessoas reclamam com direito do poder público em buscar atender essa demanda, mas será que estão preocupadas com a saúde do profissional que cuida de seus filhos? Se preocupa em saber se a gestão da escola tem buscador exercer uma liderança real onde se preocupa com seus funcionários, pensando no ser humano integral? O senso comum patriarcal e enraizado prega algumas coisas como o respeito aos mais velhos ou ao professor, mas isso de longe não acontece, pois no estante seguinte hostilizam o professor de forma afrontosa como se o mesmo um inimigo, talvez por impor limites de relacionamento que os mesmos não costumam fazer ou não são capazes de fazer e infelizmente alguns responsáveis até estimulam esse ódio ao professor que não é natural no educando e ninguém se importa como isso chega ao professor, como se ele fosse uma pessoa diferente, sem sentimentos e nem limitações humanas, uma espécie de "super humano". As implicações para a saúde do professor, diante das atuais formas de ser do trabalho educativo configuram um quadro problemático, que permeia desde o abandono da carreira até problemas saúde, relacionados ao sofrimento extremo, colocando em

questão a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização (LANDINI, 2008).

Fica claro que a sensação que o professor tem é que ele está abandonado. É possível ainda inferir que a massificação e precarização das condições de saúde e trabalho na educação é abrangente (CORTEZ, 2017). Já citamos muitos problemas que afligem o professorado, mas isso é algo abrangente e complexo, não são situações pontuais, pois falam de uma classe profissional enorme e essencial e de uma carreira inteira de pessoas que buscam não só realização profissional, mas também mudar pessoas, para que elas mudem o mundo.

Entre os outros transtornos mentais que afetam os trabalhadores pode-se citar a Síndrome de Burnout. Na língua inglesa, Burn-out significa traduzindo para o português, aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia, é uma metáfora para significar aquilo ou aquele que atingiu o seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental (VALERIO, AMORIN & MOSER apud 2009 Benevides-Pereira, 2002), isso não é comum de se ver, professores exaustos e no seu limite, especialmente pelo acúmulo de cargo. O acúmulo de cargo é um problema comum entre professores que acumulam de diversas formas como público e

privado, público e público e outras como faculdades a noite e outras situações, cada cargo ou aulas pagas por escola demanda toda burocracia de preencher documentos sem fim, assinar listas e planilhas que em certo momento mal se sabe o que está fazendo. É necessário justificar cada pisada que se dá na escola como se algo fosse comprometer de forma grave o andamento da escola ou mesmo da aprendizagem dos alunos, tudo sendo altamente vigiado por câmeras da escola que mais parecem câmeras espias, espionagem de professores que aparentam serem "perigosos".

relatados os diversos problemas de saúde em que os professores são expostos, temos o fator violência. Segundo Beltrão Soares & Bezerra Machado (2014) O professor muitas vezes é apontado como vítima da violência nos intramuros da escola, seja esta de natureza física, verbal ou simbólica. A violência chega a ser altíssima em alguns casos gerando inclusive episódios de internação ou mesmo morte ou trauma psíquico, mas quem se importa com isso?

## CONCLUSÃO

Estudos de Simplicio & Andrade (2011) com professores do município de São Paulo indicaram que os resultados encontrados indicam que a profissão docente exige conhecimentos que vão além daqueles adquiridos durante a formação. Indicam, também, que o processo saúde-doença é

construído no trabalho, espaço de construção da história individual e de identidade social. A autora identificou que todo o sonho e determinação que os novos professores adquirem, toda a inspiração e esperança muitas vezes se torna um espaço de amargura e o ambiente que o prédio escolar se torna com todo o corpo docente, alunado, gestão, quadro de apoio entre outros profissionais se torna um espaço de desesperança e adoecimento e então afastamento e claro que ninguém quer isso.

Em outro estudo, Ferreira et al (2009) em seus estudos concluiu que pelo grande número de casas legislativas brasileiras e pelas consequências negativas, advindas do afastamento do trabalho por professores devido a alterações vocais, tanto para a Educação quanto para os cofres públicos, a quantidade de leis em favor da saúde vocal desse profissional ainda é incipiente. Mais um material confirmando um grave problema que atinge o professorado, no caso a saúde vocal. O estudo confirmou que o prejuízo não é só humanitário sendo no caso a classe trabalhadora do professorado e a ser prejudicada, como também prejuízos financeiros, especialmente ao setor público, deixando os alunos com enormes ausências e o profissional doente e exaurido.

Em sua pesquisa, Cortez (2017) concluiu que considerando-se um retrato geral da saúde no trabalho docente, se perpetuam a construção de um

ciclo de adoecimento físico e mental que implica sofrimento, desestruturação psíquica e problemas vocais aos professores. Autor reforça ainda mais que toda frustração gerada por situações de humilhação aos professores parece não ter fim ganhando a definição de ciclo, onde o professor chega cheio de sonhos e esperanças, rapidamente se frustra e logo adoece em especial em relação aos problemas frequentes de saúde como os relatados pelo autor sendo os ligados ao seu psicológico e saúde vocal, isso preciso ter um fim, mas parece não ter.

Os estudos mostraram como o saúde do professorado está prejudicada e as pressões não param, os professores não são ouvidos pelos alunos que de forma aparentemente sádica até, apesar da pouca idade, destroem especialmente a sanidade mental e saúde vocal do professor. Segundo estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2015, mostrou que o professor perde 20% das aulas enquanto tenta conseguir que a turma se acalme e se concentre nas tarefas. Além disso, 60% dos professores entrevistados disse que mais de 10% dos alunos da classe são chamados de alunos-problema. Não estou aqui querendo culpar o alunado por todo agravamento da saúde do professor, já que os educando também são vítimas desse abandono do estado e da sociedade, porém é de salientar que os dados sugeridos pela pesquisa não são novidade mesmo em vista do senso comum e não se pode

negar que tanto tempo perdido e tanta energia gasta em controlar situações de conflitos alheios com determinada aula causam enorme frustração no professor, gasto excessivo de voz, acúmulo de sentimentos negativos como raiva, irá, entre outros que vão degenerando a saúde do professor.

Os professores tem aguentado toda a humilhação e frustração há tempos, já conheci vários colegas que levaram socos ou chutes apenas para separar uma briga entre educando e se colocando em risco em nome da conciliação, isso é louvável e nunca reconhecido, isso é uma situação grave que a escola precisa impedir, mas segundo Soares & Bezerra Machado (2014) escola não consegue impedir que a violência se manifeste em seu interior, ela interage em todos os sentidos com a sociedade e acaba por absorver também os fenômenos que se alastram em outras esferas sociais. A escola, especialmente a pública recebe alunos de todos os tipos, pois sua marca é a diversidade e isso em termo de aprendizagem é muito positivo, porém os problemas que os mesmos trazem atingem o professorado com muita gravidade, pois os professores se tornam vítimas juntamente com o alunado que vive em situação vulnerável, mas quem está se importando com isso? O abandono é visível e os professores buscam fontes particulares para fazer seus tratamentos e depois são obrigados a se defrontar com médicos que nem sempre compreendem seus problemas, pois tem metas a bater de recusa de

atestados de funcionários doentes por culpa do próprio estado que depois os abandona, é um ciclo doente, quem se importa?

Refletindo sobre os materiais utilizados e minha experiência profissional, me foi possibilitado entender que a vida do professor não é fácil e apesar da média salarial da categoria estar acima da média nacional, não por ser elevada, mas pela média nacional ser baixa e o Brasil em especial ser um país de grandes diferenças sociais e econômicas, o salário do professorado é baixo sendo levado em consideração que é um cargo de ensino superior no serviço público ou mesmo privado onde tal nível de ensino é essencial, e onde se tem a maior média de profissionais com formação lato sensu como eu e muitos outros com nível stricto sensu onde pouco progredem profissionalmente e menos ainda são consultados em relação a decisões importantes das unidades de ensino ou mesmo diretorias de ensino ou secretarias de educação, dando a esses níveis de ensino mais avançado apenas pontuações diferenciadas em progressões de carreira em sistemas meritocrático, quem se importa com tudo isso?

### **Referências bibliográficas**

BELTRÃO SOARES, Michelle; BEZERRA MACHADO, Laêda. **Violência contra o professor nas representações sociais de docentes**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, p.

333-354, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/artic le/view/2175-795X.2014v32n1p333>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Benevides-Pereira.A.M. T. (2002) Burnout : Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988 - artigo 205.

CORTEZ, Pedro Afonso et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

FERREIRA, Léslie Piccolotto et al . Políticas públicas e voz do professor: caracterização das leis brasileiras. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 1-7, 2009 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342009000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 June 2020.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n. 2, p. 189-199, Aug. 2005 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342005000200003&lng=en&nrm=iso)>.

d=S1517-97022005000200003&lng=en&nrm=iso>. acessado em 09 de junho de 2020.

GUILHERME, Paulo. Professor **no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo**. 2015. Disponível em: . Acesso em: 14 de junho. 2020

LANDINI, S. R. **PROFESSOR, TRABALHO E SAÚDE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A MATERIALIDADE HISTÓRICA E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A SAÚDE DO TRABALHADOR-PROFESSOR**. Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, 4(1), 08-21. (2008). Recuperado de <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/22>

SIMPLÍCIO, S. D.; ANDRADE, M. S. **Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo**. Psico, Itatiba, v. 42, n. 2, p. 159-167, 2011.

VALÉRIO, Fhairus Julielen; AMORIM, Cloves; MOSER, Ana Maria. **A Síndrome de Burnout em professores de Educação Física**. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 127-136, jun. 2009. ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/17/17>. Acesso em: 16 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v1n1p127-136>.

## **AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Rita de Cássia da Silva Cortez*

### **CONHECENDO A HISTÓRIA DO DESENHO**

Cada pessoa tem uma maneira especial de desenhar, alguns têm mão firme e traços bem delineados, mas todas as pessoas sabem desenhar, usa-se o desenho para contar histórias, registrar ideias, fazer mapas, entre outras coisas, o desenho torna-se uma linguagem de expressão artística utilizada como meio de comunicação ao longo da história da humanidade.

A história do desenho começa, provavelmente, ao mesmo tempo, segundo Carolina Faria, que a do ser humano e, ao longo dos séculos o desenho passou cada vez de mais a ser utilizado em formas diferentes e a arte de desenhar acompanhou o homem durante todo seu desenvolvimento fazendo parte de sua história conforme menciona nos períodos abaixo:

#### **PALEOLÍTICO (40 MIL A 10 MIL A.C.) – ARTE RUPESTRE**

Os grupos período no Paleolítico, em ambiente de nomadismo, utilizavam o desenho para marcar encontros para realizarem caçadas ou celebração de cerimônias religiosas e acasalamento e, desta forma,

marcava na rocha seres humanos, animais, plantas, elementos do seu mundo, expressando de uma forma intensa as suas vivências.



FIGURA 1: Pinturas rupestres

Como suporte utilizou as paredes das grutas ou superfícies rochosas ao ar livre para representar através das figuras sua preocupação com a sua sobrevivência; dos contornos e os movimentos, na simplicidade estes desenhos revelam criatividade, dinamismo e qualidade plástica as representações figurativas sugere uma relação com a magia.

#### NEOLÍTICO - 8000 A.C.

Muitos arqueólogos destacam que a expressão artística estava ligada – diretamente – com questões religiosas os monumentos megalíticos encontrados, principalmente, na Europa, a decoração de vasos cerâmicos tem um grande avanço, além de esculturas (estatuetas de animais e seres humanos com traços mais próximos da realidade).



FIGURA 2: Esculturas

Novos hábitos, costumes, formas culturais e concepções religiosas deram lugar a uma renovação artística generalizada, com isso, ocorre à decadência do naturalismo animalista e do desenvolvimento de uma arte abstrata, os desenhos são mais esquemáticos, estilizados e dinâmicos, a presença da figura humana, rara no período anterior, torna-se constante e abundante.

#### ANTIGUIDADES (IV MILÊNIO A.C) – ARTE PARA ETERNIDADE

A região do Mediterrâneo entre bacias hidrográficas dos grandes rios Tigre e Eufrates: a Mesopotâmia e Nilo: o Egito surge os primeiros traços da evolução do homem (tanto no domínio das realidades materiais como espirituais), e todas as

manifestações artísticas estavam relacionadas com o culto dos mortos ou com as cerimónias litúrgicas.



FIGURA 3: Cerimonias

Ambas as culturas se regeram por uma mesma conceção mágica da figura e do espaço, na Mesopotâmia o desenho foi utilizado para criar representações da terra e de rotas comerciais; no Egito, para decorar tumbas e templos, representava os deuses mitológicos e após a morte era mais um ritual místico, pois se acreditava que o desenho possuísse uma "alma" própria.

ANTIGUIDADE CLÁSSICA (1000 A.C. A 476 D.C) - CIVILIZAÇÕES GREGA E ROMANA.

Entre as artes desenvolvidas pelas civilizações gregas e romanas destaca-s a pintura cujo objetivo era demonstrar a beleza e a harmonia universais, os gregos foram dos primeiros a explorar a noção de reentrância e saliência das imagens, as técnicas mais utilizadas são o mosaico e a encáustica (técnica à base de diluição de pigmentos em cera derretida).



FIGURA 4: Parede pintada

Também utilizavam a pintura a fresco (pintura sobre reboco de gesso fresco e húmido) encontra-se na decoração das paredes do interior das habitações as obras, geralmente, buscam demonstrar a relação do Homem com o divino, com o mundo e a sua origem, com a vida e a morte e com a dimensão interior do próprio homem.

#### IDADE MÉDIA (SÉCULO V A SÉC. XV).

Após a “queda do Império Romano” floresce a arte propriamente europeia desenvolve-se a criação artística em torno do altar, do oratório, do túmulo, as igrejas tornam-se ornamentadas, neste contexto a plástica clássica, de ordem racional e naturalista, foi destruída e substituída por uma representação concetual e imaterial.



FIGURA 5: Escultura romana

Perde-se o sentido do volume e da perspectiva, reduz-se as formas a superfícies planas, pois cada coisa ou ser é visto na sua essência, os livros sagrados eram os próprios monges copistas que se encarregavam de ilustrá-los cujos desenhos pintados se misturavam pessoas, animais e formas geométrico-abstratas de elevado sentido decorativo.

## IDADE MÉDIA (SÉCULOS XIII E XIV) - A ECLOSÃO GÓTICA

A pintura evoluiu do românico para o Gótico a partir do século XIII, alguns dizem que esta foi criada pelos bárbaros quando invadiram o Império, o primeiro e grande exemplo de arquitetura gótica pode ser encontrado na França, na igreja Saint Denis, algumas características diferem a arte romântica da gótica, entre elas:



FIGURA 6: Arte gótica

As igrejas góticas possuem três portais, têm a rosácea, uma janela redonda encontrada no portal central, tudo é voltado para o céu, para Deus, os arcos góticos permitem a construção da abóbada de nervuras – usam arcobotante para os contrafortes externos – com a utilização dos arcos as igrejas puderam ser mais altas, há o uso dos vitrais.

## IDADE MODERNA (SÉCULO XV A XVIII) – O RENASCIMENTO

Neste período os arquitetos, escultores, pintores e eruditos italianos tentaram superar as tentativas de reconciliação da fé cristã com o pensamento clássico elabora-se uma nova arte tão clássica quanto cristã e o mundo passa a ser percebido conforme a visão do artista a desenhar uma obra mais realista, de perfeição e de imitação da natureza — a pintura a óleo e a perspectiva linear.



FIGURA 7: O renascimento

E através dessa perspectiva nasce o Renascimento que possibilita a representação do espaço e das figuras nele inseridas de modo rigoroso e racional, vários artistas aprofundam seus conhecimentos sobre a perspectiva, a geometria e a matemática e, com isso, aplicá-los as regras de construção rigorosa da perspectiva nas suas obras.

## IDADE CONTEMPORÂNEA - SÉCULO XIX ATÉ À ATUALIDADE

Após a descoberta da perspectiva todos os movimentos artísticos que seguiram após o Renascimento mantiveram e continuaram a aplicar, nas suas obras pictóricas as regras fundamentais da representação do espaço, da profundidade e do volume, definidas pela perspectiva linear que contribuem para o aperfeiçoamento e beleza da arte.

Neste sentido, muitas pesquisas são realizadas no sentido de encontrar novos métodos e técnicas de representação formal e espacial que

ultrapassassem as regras clássico-renascentistas, contudo percebe-se que cada cultura possui saberes, códigos e valores próprios e, portanto condiciona os sistemas de comunicação.

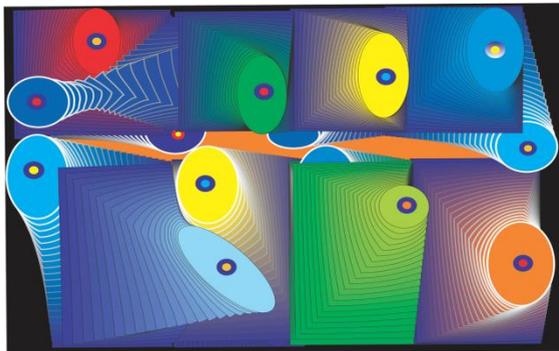


FIGURA 8: Mosaico

O desenho de cada período histórico é condicionado por aquilo que em determinado momento histórico é considerado verdadeiro e digno de importância, cada registro desenhado o homem registra e reflete sobre o que vê, o que julga ser digno de interesse, aquilo que compreende da realidade e da sua observação.

O desenho é uma das formas mais diretas de comunicação e uma das primeiras formas de expressão desenvolvidas pelo ser humano, responde a toda forma de estagnação criativa, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da expressão e do conhecimento, geralmente, as crianças menores segundo, *Viktor Lowenfeld*, desenha por meio rabisco denominado garatujas.

## ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais estão presentes na educação infantil, no rabiscar e desenhar no chão, na parede e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode expressar se por meio das experiências, segundo o Referencial Curricular, são linguagens de expressão e comunicação humanas.

Através das artes visuais podem se atribuir sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, além de volume, espaço, cor na pintura, no desenho, na gravura ocorre à integração e interação entre os diferentes aspectos são características das artes visuais utilizada na educação infantil.

## PRESEÇA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em muitas práticas pedagógicas as artes visuais são utilizadas como passatempos nas atividades de desenhar, colar, pintar e modelar, muitas vezes, para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes, elaborar convites, cartazes, etc, após movimentos foi reconhecida a importância das artes visuais para o desenvolvimento da criança.



FIGURA 19: Arte visual infantil

Para auxiliar na aplicação das artes visuais foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil serve como um guia aos educadores desenvolverem a prática pedagógica e contribuir para o desenvolvimento artístico das crianças pequenas de forma a colaborar no processo intelectual e cognitivo e proporcionar um espaço criativo.

## A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS

No processo de aprendizagem das artes visuais a criança traça um percurso de criação, segundo o Referencial Curricular, que envolve escolhas, experiências pessoais, sua relação com a natureza e no decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

A evolução do desenho implica em mudanças significativas, no início os rabiscos são denominados garatujas, após em construções ordenadas, surgem

nos desenhos símbolos, figuras humanas e objetos, a criança cria e recria, integra reflexão e sensibilidade, o desenho adquire formas mais estruturadas, desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico.

## CARACTERÍSTICAS PRESENTES NAS ARTES VISUAIS

As construções sobre a produção de arte que as crianças desenvolvem são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem sua relação com o mundo, com os objetos e com seu próprio fazer e a partir dessas construções criam significações sobre como se faz, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

As artes visuais são consideradas como uma linguagem que possui estrutura e características próprias, cuja aprendizagem ocorre a partir da reflexão e da percepção, suas características se dá por meio da articulação dos aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade criativa da criança.

## FAZER ARTÍSTICO

O fazer artístico propicia o desenvolvimento da criação pessoal, através da produção de trabalhos por meio de práticas artísticas, para isso, deve se considerar que as crianças já tenham condições motoras para seu manuseio de diferentes materiais, e

suportes, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados.



FIGURA 20: Fazer artístico

As atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças que frequentam a educação infantil é de curta duração, contudo o prazer da atividade decorre da ação exploratória e o reconhecimento de diferentes movimentos gestuais visando à produção de marcas gráficas e sua apreciação.

### APRECIAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Trata-se da percepção do sentido que objeto propõe, utilizando elementos visuais, materiais e suportes, com o intuito de desenvolver o reconhecimento e a identificação de obras de artes, cabe ao educador elaborar atividades de forma aguçar as descobertas, ajuda a criança na apreensão de significados e estabelecer uma relação entre ela e o universo.

Através da apreciação pode observar as produções abstratas nas visitas em exposições de

artistas, das produções artísticas delas próprias ou de seus colegas, é importante permitir que as crianças falem sobre suas criações, escutem as observações dos colegas e a partir destas desenvolverem o contato social.

## REFLEXÃO DAS ARTES VISUAIS

Referem-se aos conteúdos do objeto artístico que se manifesta na sala, as perguntas e afirmações que as crianças realizam ao ser questionado pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas, pois as trocas de experiências que ocorre nas rodas de conversa entre o professor e as crianças é um excelente momento para reflexão dos trabalhos.

Esse momento é possível compreender e conhecer a diversidade da produção artística, estabelecer contato com diferentes tipos de artes como livros, revistas, filmes etc.; sobre o uso de diferentes materiais, respeitar as individuais, de forma a estimular e desenvolver suas produções e contribuir para o aperfeiçoamento das artes visuais.

## ARTES VISUAIS E SUAS PERSPECTIVAS

A criança sofre influência da arte desde cedo através de imagens que observam na televisão, computador, trabalhos artísticos de outras crianças, etc. quando chega à escola já tem um histórico sobre a arte, desta forma, cabe aos educadores mediar

esse conhecimento, proporcionar novas experiências e, assim, aperfeiçoar sua a produção artística.

A importância das artes visuais na Educação Infantil visa não somente a beleza estética, mas a capacidade da criança de produzir e criar segundo suas habilidades e seu olhar de mundo, também, seu poder de ser, estar e fazer parte dele, entretanto, é necessário que os educadores sejam capacitados e preparados para ministrar o conhecimento de mundo através das artes visuais.

## ARTE VISUAL COMO AGENTE TRANSFORMADOR

A arte é um grande agente transformador, que leva o ser humano a ser construtor de um mundo melhor, mais humano, civilizado, valorizando a tudo aquilo que é bom e eficaz para a vida, contribui para a formação integral do ser humano, diminuindo assim, a violência e a tudo o que destrói o homem cidadão.

As artes visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas, apenas, como um passatempo nas escolas de educação infantil, porque a arte revela o cognitivo de cada pessoa, transmite sentimentos e pensamos, possibilita formar pessoas mais conscientes dos seus direitos e deveres.

Ademais, a criança é observadora por natureza e olha atentamente o que acontece ao seu redor, assimila e retém informações com facilidade, em

muitas ocasiões é admirada pelos adultos devido aos seus comentários inteligentes, neste sentido, o papel dos pais ajudá-la no desenvolvimento; dos professores, a construção do conhecimento através do desenho.

### **Referências Bibliográficas**

BRITTAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Título original: *Creative and mental growth*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre JOURNAL, 1970. p. 115–228.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. 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.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. **Experiências com expressividade das linguagens artísticas**. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

**Conhecimento do mundo: Artes visuais.** v. 3. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Percursos de aprendizagem: **Um olhar para o desenho** – A rede em rede: a formação continuada na educação infantil. v. 2. 36p. São Paulo: SME/DOT, 2011.

CAMPOS, Rose. **A língua secreta das crianças:** Desenhos infantis revelam sonhos e ajudam a identificar problemas como agressividade, timidez ou insegurança. Disponível em: [http://www.cvdee.org.br/evangelize/pdf/1\\_0446.pdf](http://www.cvdee.org.br/evangelize/pdf/1_0446.pdf). Acesso em: 30/04/2020.

FARIA, Caroline. **História do desenho:** Infoescola - navegando e aprendendo. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/historia-do-desenho>. Acesso em: 02/04/2020.

GUIA INFANTIL. **Como interpretar os desenhos das crianças:** O desenho pode ser, na infância, um canal de comunicação da criança e seu mundo exterior. Disponível em: <http://br.guiainfantil.com/desenho-infantil/210-como-interpretar-os-desenhos-das-criancas.html>. Acesso em: 25/03/2020.

GURGEL, Thais. **Rabiscos e ideias:** O desenho e o desenvolvimento das crianças. Dezembro, 2009. Edição: 228. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/rabiscos->

ideias-desenho-infantil-garatuja-olucao-cognicao-expressao-realidade-518754.shtml. Acesso em: 28/05/2020.

MIRADA, Nélia. **Breve história do desenho: 600 anos de perspectiva rigorosa.** Dezembro, 2012. Disponível em: <https://sites.google.com/site/perspetiva600/historia-do-desenho-e-da-perspetiva>. Acesso em: 05/04/2020.

TOMÉ, Lucimeire Prestes de Oliveira. **O que revelam, afinal, os desenhos infantis?** Abril, 2012. Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/377713/o-que-revelam-afinal-os-desenhos-infantis>. Acesso em: 18/06/2020.

# **ARTES E AUTISMO: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA INCLUVISA DE ALUNOS COM TEA**

*Rita de Cássia de Souza*

## **INTRODUÇÃO**

Na minha experiência em sala de aula como professora de Artes, principalmente na rede de ensino municipal público de São Paulo, percebi a importância de estudar estratégias de ensino, técnicas para trabalhar com crianças consideradas de inclusão escolar com o foco principal em TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) que vem crescendo gradativamente a taxa de registro pela Associação Brasileira de Autismo e também a compreensão sobre quais características que uma criança com TEA apresenta e saber quais metodologias, técnicas ou práticas de ensino relacionadas ao ensino de Artes existem e contribuem para que o aluno seja inserido, trabalhando as habilidade e competências que essa criança possui, garantindo os mesmos direitos de educação com qualidade. Apesar de ser um assunto ainda não acabado, o TEA tem apresentado muitas dúvidas, muitas angústias e questionamentos que para quem convive com essas crianças,

*Rita de Cássia de Souza*

principalmente em sala de aula, trabalhando com todas as diversidades que existem. O objetivo dessa pesquisa é apenas uma reflexão em conhecer, trabalhar o ensino de Artes e de maneira humanizada tentar intervir para que haja progressos e evoluções em uma criança com TEA, assim como as pessoas que a cercam, envolvendo a Artes em suas diferentes linguagens, utilizando como ponto de partida o Currículo Oficial de Artes da rede Municipal de São Paulo, que me orienta neste processo de ensino-aprendizagem.

## O ENSINO DE ARTES E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

De acordo com um estudo recente que fiz, o significado da palavra arte engloba todas as criações, linguagens realizadas pelo ser humano para expressar algo do e pelo mundo, seja este real ou fruto da imaginação por diversas linguagens, com utilização de materiais plásticos, reciclados, linguísticos ou sonoros, linguagem corporal etc. A arte permite expressar ideias, emoções, sentimentos variados, percepções e sensações de várias maneiras.

A arte precisa ser entendida como conhecimento e linguagem, comunicação, manifestação de pertencer a um espaço, e desta forma pode promover aos alunos a adquirirem e aprenderem a se comunicar expressando o que sentem, o conhecimento científico, técnico em suas

múltiplas linguagens. O universo da arte se caracteriza por ser particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade através da construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, pois está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. O ensino de artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, tendo modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos outros. Favorece também relação com as outras disciplinas do currículo, diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos. O conhecimento da arte

abre portas para compreensão do mundo, a arte ensina que é possível transformar a existência, que é flexível. (MEC/SEF, 1997)

A Lei 9394/ 96 em seu Art. 26, § 2º ressalta a obrigatoriedade do “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais” no currículo escolar da educação básica visando o desenvolvimento cultural do aluno. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 19) explicita que a presença da arte no processo de ensinar e aprender “favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo” e que “Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.” (CORREIA, Cinayana; BORGES, Maria; 2017).

A arte contribui de forma clara e objetiva para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, estimulando a criatividade, tornando um ser humano mais sensível, crítico e observador, colaborando assim no processo de ensino e aprendizagem.

Para Elaine Pessoa (2016), aprender arte nos dá a possibilidade de encontrar novos caminhos, novos olhares para uma nova percepção do mundo e é neste sentido que o ensino da arte é tão importante e necessário nas escolas:

Cada indivíduo, como um ser simbólico que é, realiza o ato de

simbolizar utilizando sistemas de representação para elaborar e objetivar seus pensamentos e sentimentos com o intuito de compreender o que se passa no mundo (MARTINS, 1998, p.36, apud PESSOA, Elaine 2016).

De acordo com o Currículo Oficial de Artes do Município de São Paulo (2017), os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos. O primeiro ponto que se destaca ao ensino de artes é a autonomia do estudante. Na escola, a Arte não é um tema transversal ou um acessório de outros componentes. Deve haver conexão com as outras disciplinas, mas existe como um componente curricular com propriedade. Se existem conexões interdisciplinares de Arte com outros componentes curriculares – com a Língua Portuguesa nos textos dramáticos, por exemplo – há igual conexão deles com a Arte – como no uso que a História faz de imagens artísticas em situações de contextualização e problematização. Essas aproximações ocorrem entre todas as áreas, não

sendo desconsiderada sua autonomia. O ensinar e aprender Arte na escola transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como ilustração ou representação de estudos desenvolvidos em outras áreas. Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações. Podemos convidar os estudantes a ler a imagem de uma pintura renascentista e um anúncio publicitário digital, em momentos distintos ou comparando-os. O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado.

Arte é uma área de conhecimento que possui função simbólica através do universo dos signos e significados, e importância na interação sociocultural, ressaltando que estas características são fundamentais para o desenvolvimento global do aluno. (SOUZA, Clauderice, 2013)

Ainda nos estudos apresentados no Currículo Oficial de Artes do Município de São Paulo (2017), ao qual me debruço, pois, trabalho na rede, a experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma de acesso aos signos

culturais quanto em seu aspecto criativo. Uma linha em um projeto de trabalho didático pode ser a linha riscada, pintada, esticada, dobrada, marcada com um gesto, traçada na trajetória de um movimento, a linha do tempo, das pautas da partitura, da faixa de pedestre, dos fios de alta tensão, dos fios da instalação e, inclusive, dos fios de nosso cabelo. A Arte lida com a potência latente, com o que poderá ser: um novo olhar, outra interpretação ou uma invenção. Ao ensinar e aprender Arte, traçamos uma rota, mas não podemos prever todos os acasos, surpresas e novas rotas que possam emergir no processo, pois o ponto de partida da Arte é o mundo, mas seu território é o universo e tudo que nele existe, todas as suas múltiplas possibilidades e o que está para existir.

Como trazê-la para dentro da escola com tempos e espaços determinados essas múltiplas linguagens incluindo as crianças com TEA? Eis o grande desafio de um currículo integrador que oferece diversas possibilidades para essas crianças seja por pintura, desenho, linguagem corporal etc.

A presença da arte na escola não visa à formação de artistas, mas auxilia a criança a ampliar o seu universo cultural, facilita o seu desenvolvimento afetivo e psicomotor, possibilita o contato com diferentes linguagens e contribui para a sua socialização. A criança começa a prestar mais atenção no mundo à sua volta, percebendo as cores,

formas, sons e movimentos que fazem parte do seu dia a dia, da sua cultura e que podem ser observados também em outras culturas de outros tempos e outros espaços o que possibilita uma qualidade de vida melhor, mais alegre e prazerosa. (CORREIA, Cinayana; BORGES, Maria; 2017),

É nesse aspecto que o contato, através do ensino de Artes, com diferentes linguagens, propicia uma ampliação do repertório dessa criança, principalmente a considerada de inclusão, dando mais autonomia, espírito crítico e habilidades investigativas. A inserção de ambientes favoráveis que proporcionem esses momentos abre novos horizontes que farão parte da constituição desses sujeitos como cidadãos de direitos e pertencentes ao território ao qual ocupa. As sensações provocadas por encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades e descobertas proporcionadas por estes momentos são condições favoráveis para despertar a imaginação de todas as crianças, mas em especial as com TEA, que apenas não conseguem manifestar, se comunicar verbalmente por muitas vezes.

## O ENSINO DE ARTES E O AMBIENTE ESCOLAR - UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA PARA CRIANÇAS COM TEA

A  
escola sem dúvidas é o espaço onde há possibilidades, onde a criança tem chances reais de

aprendizagem, infinidade de vivências, momentos constantes de experiências para seu desenvolvimento. É na escola que as crianças passam seus dias, vivem suas histórias, têm suas experiências, estabelecendo interação com o meio e com outros indivíduos em que o ser humano se constitui como “pessoa”, construindo as relações (sociais, afetivas, cognitivas, entre outras) que estruturam suas vidas.

Entendamos agora de maneira sucinta que o Transtorno do Espectro Autista apresenta diferentes síndromes marcadas por inquietações, perturbações neurológicas com características fundamentais como dificuldade de comunicação por deficiência da linguagem verbal e não verbal, no uso da imaginação; dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo. Leva o nome de espectro porque são diferentes, de leve a grave. Algumas crianças com o transtorno apresentam problemas motores, sensoriais, na fala, rotina e emocional, também têm problemas com a alimentação, rejeição de alimentos, se isolam, não gostam de barulho, contato físico, não olham as pessoas nos olhos, parecem surdas, não reagem quando chamadas pelo nome, são inquietas entre outros movimentos. Por isso, a Artes permite que seja trabalhado em suas diversas linguagens e o espaço garantido para isso é a escola, com auxílio e mediação de um profissional da educação.

A escola precisa reforçar esses encontros, fomentar essa democratização de

arte, trabalhar os adultos com as crianças, proporcionar momentos que somente ela tem esse poder como produtora de cultura, enriquecendo sua participação no presente e proporcionando um futuro, aumentando padrões de identidade, proporcionar experiências para todas as crianças, pois perante ao âmbito legal, a criança com TEA tem os mesmos direitos que as demais crianças.

Em relação ao direito de todas as crianças, no Estatuto da Criança e do Adolescente é garantido o direito de aprendizagem, referido no artigo 54, sobre o atendimento educacional especializado na rede regular do ensino. Sendo assim, toda criança, sem distinção, tem direito sem exceção ter a educação de qualidade e com equidade.

A lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A referida Lei garante ainda o direito de Inclusão do Autista no meio escolar, garantindo a esta criança igualdade, equidade:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro

Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II.

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro

autista, bem como a pais e responsáveis;

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado.

Sendo um direito garantido por lei, o ensino da arte possui um olhar sobre as diversidades que envolvem atualmente o fenômeno educativo sobre o TEA e vem ganhando espaço para auxiliar a inclusão das mais variadas necessidades educativas especiais.

Para Rosicléia Borges e Melissa Probst (2015) nesse contexto, a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. A Arte oferece vivências sensoriais em atividades artísticas que podem

contribuir com a inclusão do indivíduo com TEA em seu meio, dando oportunidades para que o seu cérebro seja estimulado e esse indivíduo.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2002), a Arte como linguagem é uma área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento global do ser humano e a relação inter e intrapessoal, na busca da identidade e do exercício da cidadania. Possui um olhar para a diversidade, atendendo as crianças com necessidades especiais, pois possibilita ressignificação, reconstrução, novas possibilidades, eliminando barreiras, possibilitando uma comunicação, uma interação com o indivíduo autista pelas múltiplas linguagens que são permitidas.

Ao inserir uma criança com TEA numa escola regular, é necessário que todos estejam preparados e abertos a lidar com a dificuldade de comunicação e todas as diversidades que podem existir, variando de criança para criança, com o objetivo de ensiná-la, ajuda-la assim como a família que ela pertence. A primeira lição de convivência que se espera da escola é a comunicação, por isso o ensino de Artes possibilita um campo aberto e vasto de possibilidades, integrando todas as disciplinas no decorrer do processo.

Existem alguns métodos e técnicas que podem ser trabalhados em sala de aula, que são específicos, porém com o uso do ensino de Artes, desenvolvidos para crianças com transtornos como

TEACCH - Tratamento e educação para crianças com autismo (TEA) e com distúrbios correlatos da comunicação, que tem por objetivo adequação ao mundo infantil e posteriormente ao adulto. Esse método utiliza de algumas técnicas que abordam a comunicação através das imagens, influências visuais, organização espacial, fazendo com que estabeleça uma linguagem verbal, gestual, trabalhando lateralidade, organização.

Há o método conhecido de Montessori que através da movimentação, linguagem, audição, humor, ritmo, alimentação e resposta familiar, possibilita a criança a ter autonomia, em realizar atividades sozinhas, demonstrando seus interesses.

O método Shelbourne, desenvolvido por uma professora de Educação Física, mostra através da dança que a criança pode se relacionar com o mundo, levando o seu mundo interior para o mundo que a cerca, introduzindo os movimentos corporais, uma linguagem específica da Arte.

Para Grandin (2011), os professores precisam ensinar as crianças autistas a desenvolverem seus talentos, pois há ênfase demais nas deficiências e pouca ênfase em desenvolver as capacidades que elas possuem e que são desfocadas. Por exemplo a arte costuma aparecer bem cedo. Como relata em suas experiências:

[...]Em encontros sobre autismo, pais, professores e pessoas autistas já me

deram desenhos fantásticos feitos por crianças bem novas. Em alguns casos, crianças autistas de apenas sete anos de idade sabem desenhar com perspectiva tridimensional.

De acordo com os estudos realizados, é necessário perceber que qualquer profissional que venha a trabalhar com uma criança com TEA, inclusive os professores de Artes, precisam ter um prévio conhecimento das características que estas crianças apresentam para que consigam conviver, entender, educar, auxiliar em momentos de surtos e realizar as trocas de experiências, com as técnicas e abordagens que podem ser utilizadas pelo ensino de Artes.

As atividades que podem ser enfatizadas são as sensoriais, espaciais, motoras, táteis, visuais, sonoras, que possuem uma vasta observação das respostas obtidas por meio dos estímulos que esses alunos experimentaram através das vivências de atividades artísticas.

Essas atividades são as mais apropriadas para alunos com autismo e, segundo Rivière (2001 p. 501), “as melhores respostas são as viso espaciais, devido à dificuldade de os indivíduos com autismo entenderem informações muito abstratas, e o mundo social ser incompreensível para eles”. Com efeito, para eles, as palavras são somente palavras, os desenhos só desenhos, os objetos só objetos. O autor argumenta que devem ser estimulados “a aprender

de forma específica os propósitos comunicativos, usando símbolos, e assim tentar se comunicar, através de objetos tridimensionais, ilustrações bidimensionais e palavras manuscritas ou impressas”. (Ibidem)

As respostas ao desenvolvimento das atividades propostas não ocorrem de uma forma linear; são independentes, elas variam de acordo com a condição psíquica ou física do aluno no dia e dos estágios que a Síndrome apresenta, por isso chamada de Espectro, devido as variações e nada melhor que o espaço integrador, socializador, interlocutor sobre o conhecimento e suas relações sociais.

## LISTA DE ATIVIDADES PARA TRABALHAR A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA EM SALA DE AULA

Algumas atividades que serão expostas neste artigo podem ser trabalhadas com todos em sala de aula, a fim de garantir todos os direitos de aprendizagem, interação e inclusão. São atividades experienciadas por mim que servem como exemplos, lembrando que cada criança é única e pode variar a experiência com cada uma, mas não deixam de explorar a sensibilidade, o tato, a cognição, motricidade, entre outras habilidades.

De acordo com Eugênio Cunha (2017), o aluno com TEA aprende diferentemente, deseja diferentemente e pensa diferentemente. O que funciona para um, pode não funcionar para outro. Pais, profissionais e professores devem aliar o conhecimento pedagógico à sensibilidade humana. Haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão; lembrando que não há dois aprendentes iguais; o princípio afetivo da atividade conduz à disciplina e à socialização, sempre corrigir ensinando, não reprimindo; disciplinar a atividade e não imobilizar a criança, entre outras estratégias que podem ser utilizadas no ensino não só de Artes, mas em um todo na educação. Com um olhar instrumentalizado e sensível, a partir do aluno, o professor estabelece seu trabalho. Ele descobre os recursos pedagógicos que deverão ser usados. O professor precisa descobrir quais habilidades – sociais e acadêmicas - seu aluno já possui e quais ele precisa adquirir. A partir daí escolher os materiais adequados. Sempre priorizando a comunicação e a socialização.

- a colagem é ótima para desenvolver a coordenação motora refinada de qualquer criança;
- materiais recicláveis como garrafas pet, que podem ser utilizadas para diversos brinquedos;

- massa de modelar, possibilita a criança a tatear e produzir muitas imagens que podem servir de comunicação;
- a exploração tátil da tinta sobre papel de grande dimensão;
- estimulação com blocos coloridos;
- uma pintura realizada em uma aula anterior, seguida da divisão em partes aleatórias para elaborar um quebra-cabeça;
- exploração do plástico “bolha”;
- atividade de pintura onde o papel foi colocado verticalmente fazendo os alunos se movimentarem para a realização da atividade proporcionando flexibilidade corporal maior e uma exploração espacial;
- atividade de exploração tátil do material de celofane devido a transparência, o som produzido e as cores ao mesmo tempo;
- atividades com areia, jornal, cola e outros materiais sensoriais;
- atividades para ouvir música clássica, porém em som ambiente, pois o barulho excessivo causa distância e incomoda a criança com TEA;
- Pintura a dedo;
- Caixa de cores: o aluno aprende a organizar, distinguir, harmonizar e sequenciar e trabalhar

com as cores e sua classificação: primária, secundária

São inúmeras as atividades que podem ser trabalhadas e exploradas em sala de aula, a fim de promover aprendizado, interação e socialização, garantindo a criança com TEA desenvolver outras habilidades e competências, despertando outros sentimentos em todos os envolvidos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo uma reflexão e coleta de informações de literaturas em abordar a importância de incluir uma criança com TEA na sala de aula e principalmente nas aulas de Artes, mostrando que é possível a criança desenvolver as habilidades e competências através das múltiplas linguagens que a disciplina propõe, porém é necessário a presença de um profissional capacitado, que entenda, que diferencie o que é esse transtorno, quais as características, os desafios que rodeiam e que tenha disposição em concentrar sua atenção nessa criança e nas demais garantindo os direitos de aprendizagens iguais a todos na formação integral de cada criança.

Nestes anos de ensino como professora de Artes, posso afirmar que o ensino de Artes no geral estimula, desenvolve a socialização devido as múltiplas linguagens permitidas, possibilitando mais diversidade, influenciando no processo de ensino-

aprendizagem e inclusão/socialização. No momento que a criança participa de uma atividade, explorando as habilidades motoras, táteis, visuais, sinestésicas, ela brinca, aprende, cria, se envolve e cria vínculos.

As limitações apresentadas pela criança com TEA e pela falta de conhecimento de profissionais não podem ser fatores que impeçam uma aprendizagem efetiva desta criança ou trabalhar em espaços diferentes, por isso o ensino de Artes no ambiente escolar, que é de grande importância, a escola deve cooperar para viabilização de materiais, de caminhos e condições para o desenvolvimento e apropriação de conhecimento para todas as crianças.

A escola, que tem papel de extrema importância, percussora destas experiências, pois é considerada um espaço de aprendizagem e criatividade, inclusão e socialização, direitos e deveres, formação e informação. E a Artes como uma referência de ensino e possibilidades de inclusão.

### **Referências bibliográficas**

AMY, Marie Dominique; **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica** / Marie Dominique Amy; tradução Sérgio Tolipan; prefácio à edição brasileira, Marta Midori Yoshijima. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicopedagógicas**. Rev. Bras. Psiquiatr. 2006, vol.28, suppl.1, pp. s47-s53.

**BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: Editora UNESP, 2009. P. 13-22.

**BARBIERI, Stela. Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção

dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)> Acesso: 15

abril. 2020.

**Cartilha do autismo.** Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/voce-e-a-abra/downloads.html> - Acesso em: 01 de nov. 2019.

**Currículo da cidade : Ensino Fundamental :** componente curricular : Arte. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO.

**Cartilha: Direitos das pessoas com autismo, 2011.**

Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>

DI GIUSEPPE, Alessandro. **Direitos das pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)** (2013). Disponível em: [http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=10515](http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=10515)

**FINKELSTEIN, Lucien. Brasil Naïf: Arte Naïf: testemunho e patrimônio da humanidade.** Rio de Janeiro: Novas Direções, 2001. LEITE, Maria Isabel.

Museu, Crianças e Brincadeira: Combinação possível? In: ALMEIDA, Marcos Teodorico. O Brincar e a Brinquedoteca: positivities e experiências. Fortaleza: Premius, 2011. P. 41-55.

FERNANDES, Lorena Barolo. Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da faculdade de artes do paraná. 2010. 162f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

GRANDIN, Temple; **Uma menina estranha** / Temple Grandin, Margaret M. Scarlano; tradução Sérgio Flaksman. – São Paulo: Companhia de Letras, 1999.

LABOYER, Marion; **Autismo Infantil: Fatos e Modelos** / Marion Laboyer; tradução Rosana Guimarães Dalagalarrondo; revisão técnica Lambert Tsu. – Campinas, SP: Papyrus. 1987.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia Prático** / Ana Maria S. Ros de Mello; colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 4Ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2004.

MESIBOV, Gary B. e SHEA, Victoria; **“A Cultura do Autismo: Do Entendimento Teórico a Prática Educacional”** Universidade da Carolina do Norte em Chapell Hill; revisado em 1996. Traduzido por Marialice de Castro Vatauvuk.

Mello, Ana Maria S. Ros de **Autismo: guia prático** / Ana Maria S. Ros de Mello; cola- 6ed boração : Marialice de Castro Vatauvuk. . \_\_ 6.ed. \_\_ São Paulo: AMA; Brasília : CORDE, 2007

SILVA, Lucimara Maia, **Família da pessoa portadora de síndrome do Autismo e Escola: Uma Pareceria**

**Educacional? (Ótica das Famílias)**, Mestrado em Psicologia de Educação – PUC/SP – 1997.

SuperInteressante – Editora Abril Edição 228 – Publicação 07/2009.

\_\_\_\_\_. Veja – Editora Abril Edição 1979 – ano 39 – nº42 – 25 de outubro de 2009.

SCHMIDT, Carlos (org.) Autismo, educação e transdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 2014. VEJA. Vídeo inacreditável: Artista portador de autismo desenha minuciosamente Roma, que não conhecia, após um sobrevôo de helicóptero — de apenas 45 minutos! 15/04/2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tema-livre/video-inacreditavelartista-portador-de-autismo-desenha-minuciosamente-roma-que-nao-conhecia-apos-umsobrevoo-de-helicoptero-de-apenas-45-minutos/>> Acesso em: 18 março. 2019.

**VYGOTSKY, Lev. Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Ed. Ática, 2009. WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

*Rita de Cássia Ribeiro*

### **ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização e o letramento, o papel social do letramento e o papel do professor como formador de alfabetizados letrados.

### **RESUMO**

Atualmente, no Brasil, a educação básica encontra-se em total precariedade, onde indivíduos já escolarizados ainda são considerados analfabetos funcionais, isto é, não são capazes de compreender o que leem. Buscando esclarecer tais circunstâncias, este trabalho vem para afirmar a importância de se entender a significação de alfabetização e letramento, bem como suas diferenciações, compreendendo a importância da junção desses dois termos para a formação de indivíduos atuantes na sociedade de modo crítico-reflexivo. Para tanto, a finalidade do presente trabalho, de cunho bibliográfico, é trazer ao professor e demais profissionais da área da educação, uma visão mais clara e abrangente sobre o letramento, pautada nas ações que fazem uso da leitura e da escrita, como agentes facilitadores de

práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar, onde a escola deve ser o principal gerador de momentos que possibilitem a leitura e a escrita de modo a desenvolver indivíduos alfabetizados e letrados.

**Palavras-chave:** Educação. Alfabetização. Letramento. Social.

## RESUMEN

Actualmente en Brasil, la educación básica es en la precariedad absoluta, donde los individuos han educado todavía son considerados analfabetos funcionales, es decir, no son capaces de comprender lo que leen. Tratando de aclarar las circunstancias, este trabajo trata de afirmar la importancia de comprender la importancia de la alfabetización y el letramento, así como sus diferencias, la comprensión de la importancia de la unión de estos dos términos para la formación de personas activas en la sociedad tan crítica y reflexiva. Por lo tanto, el propósito de este trabajo bibliográfico, es traer el maestro y otros profesionales en el campo de la educación, la alfabetización más clara y completa, en base a las acciones que hacen uso de la lectura y la escritura, como agentes facilitadores prácticas sociales dentro y fuera de la escuela, donde la escuela debe ser el principal generador de momentos que permiten la lectura y la escritura con el fin de desarrollar las personas alfabetas y letradas.

**Palabras-clave:** Educación. Alfabetización. Lectramento. Social.

## INTRODUÇÃO

Para pensar em educação é necessária a compreensão histórica da sociedade a que esta educação serve. Assim, este trabalho transcorrer-se-á apenas através da história da alfabetização em nosso país, o Brasil, buscando com isso, entender o estágio de educação em que o país se encontra hoje. Esclarecendo, da maneira mais aberta possível, os estágios da alfabetização e o surgimento de um termo bastante utilizado e valorizado recentemente, o letramento, procurando entender a importância do mesmo e como utilizá-lo de forma significativa.

No primeiro capítulo, será perceptível a ideia de alfabetização e como a mesma se dá nos inúmeros espaços de ensino aprendizagem, mostrar-se-á, de maneira clara e objetiva, o trajeto feito pela alfabetização até alcançar a perspectiva tão sonhada de letramento. Com o passar do tempo ocorreram modificações. Tais modificações vieram com o intuito de sanar e resolver problemas sociais e políticos, deixando de ser o mero ato de codificar e decodificar sinais gráficos utilizados na escrita, o alfabeto, onde, alfabetizado é aquele que consegue reconhecer as letras do alfabeto.

No capítulo segundo, é possível notar que existem inúmeros instrumentos que podem ser

utilizados para auxiliar a alfabetização, e que ela assume um caráter mais consistente, quer-se alfabetizar com uma perspectiva de letramento, ela é permeada pelas questões sociais, coletivas e individuais, não basta apenas decodificar símbolos, há que ter significado.

No terceiro capítulo, a abordagem é feita na intenção de demonstrar que letrar é preciso e é possível, partindo do pressuposto de que todos são possíveis “aprendedores”. Para letrar, é preciso querer. Cabe aqui o papel do professor, enquanto mediador, incentivador, responsável em produzir seres pensantes.

## A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

### **Conceitos e ideias**

De início, fazer a definição de alfabetização aparenta ser desnecessário, entretanto, é a partir daí que será possível o entendimento de outro termo presente no tema deste trabalho, o letramento. Ademais, consultando o Dicionário Aurélio (2012), é possível encontrar três definições para o termo alfabetizar: 1. ato de ensinar a ler; 2. dar instrução primária a; e 3. aprender a ler por si mesmo. Com essa definição que se inicia a problemática pesquisada. Como tudo no mundo tem uma história e um porque, na educação, principalmente, é imprescindível fazer um trabalho de pesquisa, antropológico, filosófico, psicológico e antológico para

que seja possível entender as mudanças ocorridas ao longo do tempo no ato de alfabetizar ou letrar alguém. Bem como entender os motivos que levaram a sociedade a perceber que era preciso ter ações mais específicas para que a melhora na qualidade desse ato viesse a acontecer.

Há muito se tem falado em alfabetização para todos. Criança, jovem ou adulto, não importa a classe social ou a idade, o que realmente interessa é ser/estar alfabetizado, porém, o que vem a ser um indivíduo alfabetizado? O que é alfabetizar? Segundo Val (2006, p.13), o termo se resume estritamente ao ato de decodificar uma série de sinais gráficos, e na capacidade de antologiar, codificar os ruídos da língua. O que o torna algo especificamente técnico. Porém, assim como a sociedade mudou, o termo alfabetizar também sofreu diversas modificações. Tais modificações vieram para suprir as necessidades sociais e políticas, contrapondo assim, com a definição do simples ato de codificar e decodificar aqueles sinais gráficos utilizados na escrita, o alfabeto, onde, alfabetizado é aquele que consegue reconhecer as letras do alfabeto.

Com as transformações ocorridas, a expressão alfabetizado deixa de ser a denominação de alguém que é capaz de além de ler escrever, também interpretar um texto. Assim, aqueles que somente leem ou escrevem sem aferir sentido à leitura ou escrita, passa a ser chamado de *semianalfabeto* ou

*analfabeto funcional, pois é capaz de apenas decifrar o alfabeto. Entretanto, só pode ser chamado de analfabeto funcional, ou semianalfabeto, aquele que possui mais de quinze anos e que tenha cursado até quatro anos da educação básica.*

A partir dessas mudanças, uma pesquisa feita pelo IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística - em 2005, foi constatado que o analfabetismo funcional atinge cerca de 68% da população (30% no nível 1 e 38% no nível 2<sup>2</sup>). Somados esses 68% de analfabetos funcionais com os 7% da população que é totalmente analfabeta, resulta que 75% da população não possui o domínio pleno da leitura, da escrita e das operações matemáticas, ou seja, apenas 1 de cada 4 brasileiros (25% da população) são plenamente alfabetizados/letrados, isto é, estão no nível 3 de alfabetização funcional.

### **Alfabetização no Brasil**

A alfabetização nem sempre foi entendida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações. Ao contrário disso, o que se tinha em tempos não tão distantes assim era que alfabetização consistia no simples ato de aprender a ler e escrever, além disso, a educação não era direito de todos e dever do Estado e da família, e isso fez com que o ensino, principalmente nas escolas públicas, não fosse de qualidade. Porém, quando essas mudanças começaram a ocorrer? Fazendo um

traçado histórico pela educação brasileira, é possível perceber momentos marcantes desses acontecimentos, sendo o primeiro, logo na chegada dos portugueses ao Brasil, pois, mesmo os índios sendo considerados “selvagens”, era possível perceber um modelo de educação existente, que tinha como principal característica, a liberdade, diferente da educação europeia que tinha caráter repressivo. Nas aldeias, os conhecimentos eram passados de pai para filho, o respeito dos índios mais jovens para com os mais velhos, etc.; e assim sua cultura era preservada. Porém, esse modelo de educação é interrompido com os colonizadores, que construíram escolas jesuítas nas comunidades locais, interferindo nos costumes indígenas e implantando novas maneiras de ensinar e aprender.

É possível perceber que a alfabetização em si mudou bastante, não só na sua definição, mas também no modo como ela era conduzida, levando em consideração os materiais didáticos, a mudança de técnicas de memorização e métodos empregados, além, é claro, dos fatores sociais, econômicos e políticos. O que exigiu não só da escola, mas também dos professores em sala de aula, uma postura diferenciada, com novas didáticas e ainda embasamento teórico para se ter mais qualidade em sua prática pedagógica, pois os objetivam absorver e transportar para sala de aula os novos paradigmas que surgem a cada dia. O Brasil tem sofrido muito quanto às inúmeras teorias e métodos que “brotam” a

todo o tempo, uma das explicações para tantas mudanças está no fato de o país ainda ser muito “jovem” e inexperiente quanto às questões socioeconômicas, culturais e políticas.

A esse respeito, o *website* “Todos pela Educação” (Zero Hora, RS) publicou o que segue:

Os problemas da educação brasileira extrapolam os limites da sala de aula. O desempenho pífio revelado em avaliações internacionais se deve a uma combinação de falhas de educadores, governantes e famílias, na opinião de especialistas. Essas deficiências incluem erros de gestão, falta de recursos e pouca cobrança social por resultados que façam jus ao atual peso econômico e político do Brasil. (2012)

Ou seja, percebe-se uma imaturidade e irresponsabilidade gritante por parte dos responsáveis pela educação, (no caso em tela, os “gestores” do país) quanto às questões culturais e políticas. Isso por que, atualmente, o que mais se tem falado é acerca da falta de investimentos na formação dos profissionais responsáveis por transmitir o conhecimento, os professores; falta de estrutura física, e até mesmo a ausência da participação da comunidade na hora das decisões serem tomadas. O que torna facilmente notável a enorme distância existente entre o “poder e o povo”.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Ou seja, o objetivo central dessa ação é que as crianças, aos oito anos de idade, saibam além de ler e escrever, interpretar e ter domínio da matemática básica. Além disso, estão sendo oferecidos cursos presenciais, com duração de dois anos, baseados no Pró-Letramento, para os professores alfabetizadores, que propõem estudos e atividades práticas para o aperfeiçoamento de sua didática. Ao oferecer tais cursos, essa nova proposta de educação defende que o professor será o principal motivador da criança nessa primeira fase, por isso a necessidade de estar em constante mudança, buscando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas, para que possa escolher a melhor maneira de ensinar com segurança e competência, seus alunos a ler e compreender a leitura, tornando o processo de aprendizagem natural, sem frustrações, já que a aquisição de habilidades de leitura e escrita compreendem todo o processo de alfabetização.

## **Caminhos e Descaminhos da Alfabetização**

Apesar de determinados índices apontarem que os investimentos do Brasil em educação tem sido significantes, até mesmo mais que os da China, é evidente que, mesmo assim, a educação ainda não é a prioridade no Brasil. Outrossim, mesmo que o país tenha feito, nas últimas décadas, significativas mudanças e investimentos na educação básica, sendo um deles a universalização do ensino (garantia de educação de qualidade, e gratuita, para todos), ainda assim, os desafios a serem vencidos para uma educação de qualidade são inúmeros. Em uma audiência pública que tinha o objetivo de debater as dificuldades que o país encontra para o alcance das metas na educação, a senadora Lídice de Mata (PSB-BA), afirmou que é grave a situação da educação básica pública no país, apesar dos enormes avanços, como nos investimentos em educação realizados nos últimos oito anos de governo. Porém, mesmo ainda não tendo atingido a qualidade ideal, as melhoras foram significativas e algumas cidades já se sobressaem a outras.

No município local, Minaçu, os números do IDEB apontam que a educação superou todas as expectativas nos últimos quatro anos. Em 2012, a então Secretária da Educação do Município, Sônia Quintino declarou que "o ensino municipal em Minaçu ficou acima da média nacional que foi 5.0 e acima da meta estipulada que era de 4.7. Conseguimos a nota 5.3, meta projetada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ser atingida somente em 2015".

Entrementes, mesmo com tanto investimento, o Brasil ainda se encontra distante de alcançar o percentual médio exigido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 6,25% do Produto Interno Bruto, o PIB. E neste diapasão, o professor Ocimar Alavarse, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), entende que é preciso cuidado para que os números do aumento não sinalizem mais que a realidade. "Diferentemente das nações europeias, o Brasil ainda tem problemas como a carência de instalações físicas, crianças fora da escola. É claro que, nesse cenário, é preciso investir mais." (NETTO, 2012).

E é a partir desses questionamentos que outra questão surge: será que apenas o investimento financeiro será capaz de suprir todas as necessidades que a educação apresenta, a transformando em algo que ofereça “qualidade total” aos que dela dependem? Os problemas da educação estão além do dinheiro que nela é empregado, pois existem inúmeros fatores que dependem muito mais de gestão do que do próprio dinheiro em si. Entre elas estão: a má formação dos profissionais que atuam nas escolas, a falta de informação por parte da comunidade quanto a exigência de seus direitos; a defasagem que se encontra longe do século XXI, e o fracasso escolar, que abrange desde a repetência até a evasão escolar.

Para tanto, a primeira tarefa a se fazer é “começar do começo”, da base, assim como conhecido popularmente: "A relação se constrói como uma casa. A maioria das pessoas constrói uma edificação sem nenhum alicerce sólido." Esse ditado popular exprime, em pouquíssimas palavras o que incontáveis teóricos, não só da educação, mas de todas as áreas, vem tentando fazer com que as pessoas entendam há séculos: para tudo, é preciso se ter uma base, um alicerce de qualidade para que, no futuro, sua estrutura não seja abalada por pequenas coisas. Da mesma forma, para não se dizer, indiscutivelmente, na educação, a Educação Básica é fundamental para que os níveis de ensino futuros não venham a ser comprometidos; para que os alunos não encontrem dificuldades de aprendizado preocupantes. Acerca do mesmo, Izabel Sadalla Grispio, em seu *website*, afirma que:

A educação infantil tem-se revelado primordial para uma aprendizagem efetiva. Ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar futuro, propiciando à criança resultados superiores ao chegar ao ensino fundamental. (2006)

Ao serem evidenciadas tais concepções acerca da Educação Infantil, outras questões surgiram, já que o ingresso da criança antecipadamente na sala de aula faz com que a escola se veja diante da necessidade de reformular

seu projeto pedagógico, e, especialmente, quanto a dois fatores essenciais: a alfabetização e o letramento. Porém, nem todos pensam dessa forma, e esses se perguntam se realmente é preciso alfabetizar crianças aos 06 anos de idade. Será que é realmente importante? Se sim, quais as capacidades que deverão ser desenvolvidas? Bem, essas são questões um tanto quanto corriqueiras, em algumas escolas, isso por que este é um novo fenômeno que surgiu no âmbito educacional, o letramento, que, para muitos, ainda é algo novo e causa medo e insegurança por simplesmente ser “novo”, trazendo consigo a necessidade de mudança.

Cerca de duas décadas atrás, esse novo termo, o letramento, surgiu, aqui no Brasil, diante das mudanças que ocorriam na educação, e das percepções das várias maneiras de se aprender a ler e escrever, de pensar, de agir; e isso por que, finalmente, constataram que o ato de aprender não caminhava sozinho, nem distante de questões como família, sociedade e política. Enfim, todas as atividades sociais são de certa forma, interligadas, e na educação isso não é diferente.

Pelo contrário, é na escola o local onde é mais fácil a percepção de que todos esses fatores supracitados influenciam, de maneira considerável, em todas as ações das crianças. Com uma linha de pensamento construtivista, o letramento é definido por Soares (1998, p. 125) como uma palavra recém-

chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, ou seja, ainda não se tinha muita “intimidade” com a mesma. Sendo assim, a própria definição se torna um pouco vaga. Mas, já no dicionário Houaiss (2001, p.1474), é possível encontrar uma melhor conceituação, sendo atribuídas três definições, que são elas: 1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. Alfabetização (‘processo’). 3. (década de 1980) conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos, sendo exatamente a definição que mais se aproxima do que o termo realmente expressa. Assim, também com fulcro em Soares (2004a, p. 16):

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto que iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”.

A partir dessas definições, é possível perceber por que a educação se viu diante da necessidade de adotar tal termo. Isso por que a própria sociedade encontra-se modificada, com uma nova realidade, não bastando somente saber ler e escrever, já que agora, do mesmo modo, é preciso ser capaz de, além

de ler e escrever, atender às condições de leitura e escrita que a sociedade faz de modo contínuo.

É importante destacar que, por mais que o indivíduo não saiba ler e escrever, ou seja, é analfabeto, não se pode dizer que o mesmo é totalmente iletrado, se este se encontra inserido em uma sociedade letrada. Do mesmo modo que uma criança não alfabetizada não é iletrada, já que convive em um ambiente repleto de objetos que contém letras/palavras, como livros, cartazes, etc.. Nesse mesmo sentido, Soares (2004a, p. 24) afirma que:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma, **letrada**. (grifo da autora)

Esse exemplo torna clara a diferença entre alfabetização e letramento, deixando evidente que o fenômeno do letramento existe sim, e que é preciso que se haja essa diferenciação, mesmo não sendo estes dissociáveis, durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sejam eles voltados para adultos ou crianças. Não deixando de lado o fato de que letrar é um ato social, e, portanto, cultural, assim, a partir do momento em que a pessoa se torna letrada, consequências linguísticas são

trazidas, tais como a forma que o letrado fala é diferente do modo com que o analfabeto e do iletrado falam. Ou seja, transformações no uso do vocabulário, da língua oral e também nas estruturas linguísticas são facilmente percebidas quando se acompanha o processo de aprendizagem de leitura e escrita de uma pessoa que fala “errado”.

No Brasil, os educadores estão certos de que é mais fácil dar início ao processo de ensino pela linguagem escrita ao invés das unidades e regras da escrita (TEBEROSKY, 2001, p. 41). Porém, é preciso, primeiramente, deixar de lado a ideia de que a linguagem escrita é uma e a linguagem oral outra. Pelo contrário, as duas representam uma mesma e única linguagem, só que de modo diferente, com duas variações, onde a escrita seleciona ou cunha somente uma delas. Por outro lado, a educação brasileira já entendeu o significado do termo “letramento” e já passou a trabalhá-lo em suas salas de aula, no entanto, a tarefa da educação não é somente desenvolver as habilidades de leitura e escrita, mas, também, principalmente, fazer com que os indivíduos criem o hábito pela leitura e escrita, com isso, fazem com os mesmos envolvam-se em práticas sociais.

Nesta acepção, sendo a escola a principal desenvolvedora das práticas de leitura e escrita, se faz necessário, de princípio, que ela conheça seus alunos, suas dificuldades e habilidades, para só

então, construir uma proposta pedagógica que vise, claramente, as orientações para todo o processo de alfabetização, do início ao fim, já que é através desta que os professores planejarão suas aulas. É importante que essa proposta seja construída visando o alcance de todos os alunos, dessa forma, a escola estará garantindo que todos eles possam/consigam se desenvolver na leitura e na escrita.

Desenvolvendo suas práticas desse modo, a escola estará trabalhando de forma contextualizada – assim como exigido pelos programas e currículos para o ensino da escrita, porém, para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, é preciso que a prática dos professores seja voltada para a necessidade de cada aluno, já que o método de ensinar é uma estratégia, não sendo apenas ao conjunto de saberes envolvidos. Ao professor é dada a tarefa de levar em consideração se a criança já está familiarizada, ou não, com a escrita (*outdoors*, revistas, letreiros de lojas, etc.), para, somente então, buscar o método mais adequado para fazer com que essa criança se interesse pelo aprendizado.

Ante o exposto, Kleimen (2005, p. 36) diz que:

“Mesmo que a criança já valorize a escrita, **a contextualização do novo conhecimento** – os sistemas alfabético e ortográfico da língua – **torna a aprendizagem muito mais fácil**. Uma palavra torna-se vívida,

real, concreta durante a leitura.” (grifo meu)

Já foi evidenciada a importância de se letrar, porém, é primordial destacar, também, que tal fenômeno não é função apenas do professor da disciplina de Língua Portuguesa. Pelo contrário, este é o papel de todas as áreas do conhecimento, de todas as disciplinas, até por que os alunos adquirem outros conhecimentos e aprendem através de diversas práticas de leitura e de escrita. Como em todas as disciplinas, o aluno é “forçado” a ler, para interpretar e escrever, o trabalho em conjunto desses professores, se distintos de acordo com a disciplina, é essencial para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos.

Em relação às várias – novas - concepções de alfabetização, a melhor maneira de se alfabetizar, quando se deve dar início ao processo de alfabetização, bem como as mudanças nos processos de ensino tanto da leitura quanto da escrita, muitos alunos ainda concluíram o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever – de acordo com pesquisas internacionais, nacionais e regionais, sendo elas PISA, SAEB e Prova Brasil, respectivamente. (Revista Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, 2012, p. 18).

Através desses resultados, foi criado o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC,

que veio justamente para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o *website* do PNAIC, esse é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que diz que ao aderirem ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e, no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

## O PAPEL SOCIAL DO LETRAMENTO

No Brasil, uma das principais autoras que traz discussões acerca do letramento é Magda Soares. Em suas tentativas de definir letramento, chega a dizer que, talvez, seja impossível uma definição concreta do mesmo, o que dificulta sua medição, bem como sua avaliação. Em sua obra “Letramento – um tema em três gêneros”, ela afirma que o letramento possui duas dimensões, sendo eles, de certa forma, paradoxais, a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, enquanto que na dimensão individual, o letramento é tido no âmbito pessoal.

Ademais, o letramento possui duas principais dimensões, sendo elas a individual e a social. Porém, para que seja possível a compreensão das mesmas, é preciso que se faça um estudo acerca de outras duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea.

### **Dimensão Individual do Letramento**

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH apud SOARES, 2009b, p.67-68)

No âmbito individual, a leitura é entendida por Soares (2009b, p. 68) como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Enquanto que a escrita, mesmo também incluindo habilidades linguísticas e psicológicas, exige habilidades completamente diferentes das exigidas pela leitura. Nessa mesma perspectiva, Tfouni (2004) ainda vai além, subdividindo essa dimensão em outras duas concepções, a partir do

termo letramento, que são elas: a individualista-restritiva e a cognitivista.

A individualista-restritiva, de acordo com Tfouni (2004), é restringida apenas ao processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como a capacidade de codificar e decodificar os símbolos linguísticos. Nesse diapasão, o termo individualista-restritivo se confunde/parece com o termo alfabetizar.

Enquanto que a cognitivista diz respeito à capacidade de aprender como resultado de atividades mentais, ou seja, raciocínio, onde o próprio indivíduo é o principal responsável pelo processo de aquisição da leitura e da escrita. Já que se pressupõe que é no indivíduo onde se originam as habilidades e conhecimentos, ignorando totalmente as influências do meio social e valorizando apenas os processos internos em si. Nesta acepção, Olson diz que esta abordagem tenta explicar o que uma criança individual está fazendo e aprendendo. Focaliza as habilidades, o conhecimento e as intenções de crianças individualmente; (focaliza) aquilo que é aprendido. (1984, p. 185 apud TFOUNI, 2004, p. 33)

Em relação à escrita, ainda dentro dessa dimensão, ela passa pelo processo de aquisição da habilidade de codificar, bem como decodificar os símbolos ou signos linguísticos, chegando à obtenção de sentido àquele que a observa. Nesse mesmo sentido, Soares (2009b) afirma que a partir do momento que o indivíduo passa a possui algumas

habilidades para ler e escrever, o mesmo poderá expressar melhor seus pensamentos e ideias. Será capaz de desenvolver suas habilidades motoras, como escrever, além de outras técnicas como organização da pontuação, ortografia, e ainda selecionar e organizar suas ideias, criando elos entre elas, ou seja, sua linguagem será clara, se fará entendido.

Ante o exposto, ao citar as habilidades de ler e escrever, Soares explica que na dimensão individual do letramento, o mesmo foca o indivíduo e suas competências para interpretar todo aquele material que lhe é proposto. Afirmando que apesar dos termos leitura e escrita serem distintos, os mesmos se complementam, não podendo ser desenvolvidos de forma dissociada, já que um indivíduo pode ser capaz de ler e não conseguir escrever, e vice-e-versa.

### **A Dimensão Social do Letramento**

Assim como supracitado, o letramento é entendido como uma ferramenta de valores social e cultural, onde dissociar a habilidade de leitura da escrita, de seus usos e finalidades se torna algo contraditório, pelo fato de a escolarização e o letramento ocorrerem de forma simultânea, até porque a escola é considerada a principal agência do letramento, em quase todas as sociedades. Desse modo, pode-se afirmar que:

(...) desde que a escola acolheu o papel de transferir à “todos” a escrita

alfabética, se tornou quase impossível desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade – seja para o senso comum, seja para a elaboração científica sobre o tema. (KLEIMAN, 2001, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Soares (2004a, p. 17) diz que subjacente a esse conceito liberal, funcional do letramento, está a crença de que consequências extremamente positivas resultam, precisamente, dele. No entanto, para o funcionamento e a participação cabível à sociedade, resultando num sucesso pessoal, a partir do uso das habilidades de leitura e escrita, o letramento é acatado como o principal responsável em conduzir grandes resultados, como o desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. Nessa perspectiva, a dimensão social envolve necessariamente a dimensão individual. Uma dimensão individual que é em sua essência social, considerando que todo processo de letramento, escolar ou não, se dá numa relação entre sujeitos “aprendentes” e “ensinantes” (FERNANDEZ, 2001).

Totalmente oposta à dimensão individual do letramento, aqueles que defendem sua dimensão social, argumentam que o letramento não é somente um aglomerado/conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de diversas práticas sociais relacionadas tanto à leitura quanto à escrita, onde os indivíduos se

envolvem em seu contexto social. Além disso, assim como existem duas dimensões subjacentes à individual, na dimensão social existem interpretações conflitantes acerca da natureza social do letramento, que são elas: a progressista, “liberal” e outra radical, considerada “revolucionária”. De acordo com a concepção progressista, “liberal” das relações entre letramento e a sociedade, o letramento é entendido apenas como uma<sup>9</sup> ferramenta de aquisição das habilidades básicas necessárias, para que ele se adapte adequadamente em sua cultura, ou seja, é definido em termos de habilidades indispensáveis para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um contexto social. É justamente daí que surgiu o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, disseminado após a publicação de um estudo internacional acerca da leitura e da escrita por Grey, em 1956, para a UNESCO.

Grey (1956) enfatiza a natureza prática e objetiva do letramento quando passa a adotar o conceito de letramento funcional que, como afirma, surgira a partir de pesquisas e experiências acerca da leitura desenvolvidas nas duas ou três décadas anteriores. Ela também define o letramento funcional como sendo a junção dos conhecimentos com as habilidades de ler e escrever, fazendo com que o indivíduo se torne capaz de “engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo”.

Mantendo o foco na funcionalidade do letramento como principal característica das habilidades de leitura e escrita influenciou de forma relevante a significação de letramento da UNESCO, que foi desenvolvida visando uma padronização de âmbito internacional das estatísticas educacionais. Posteriormente, revendo, em 1978, a Recomendação de 1958, a Conferência Geral da UNESCO entendeu indispensável a introdução de um novo grau de letramento: por mais que mantivesse a definição de uma pessoa letrada, fundamentada em habilidades individuais, foi incluso o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, fundamentado nos usos sociais da leitura e escrita:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (SOARES, 2004a, p. 72-3 apud UNESCO, 1978, p. 1). Assim, letramento funcional quer dizer, pois, uma forma de adaptação ao meio, de acordo com as necessidades que são impostas ao indivíduo, o que evidencia seu valor pragmático, de sobrevivência. Assim como é definido, através de uma metáfora, por Scribner (1984, p. 9):

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela

cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigatórias a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas.

Desse modo, é possível entender que letramento não é somente ler e escrever, pelo contrário, está muito além disso, é o uso dessas habilidades para responder às exigências sociais. Nesse mesmo sentido, Kirsch e Jungeblut (1990, p. 1-8), citado por Soares (2004<sup>a</sup>, p. 74), definem o letramento como “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”. Isso por que acreditam no poder do letramento para conduzir ao progresso social e individual.

Em sentido adverso ao letramento cuja interpretação é liberal, em sua proposta de letramento

como interpretação radical, “revolucionária”, vem afirmar que o letramento não pode ser considerado um “instrumento” imparcial, indiferente, a ser utilizado nas práticas sociais somente quando for preciso, mas é fundamentalmente um conjunto de práticas construídas no meio social que englobam tanto a leitura quanto a escrita. Onde são criadas por processos sociais muito mais abrangentes, sendo o grande responsável questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais, ou seja, o indivíduo é considerado letrado quando é capaz de entender, criticar, indagar seu próprio meio.

De tal modo, os partidários que defendem essa versão “revolucionária” das relações entre o letramento e a sociedade, alegam que os resultados/consequências do letramento são consideradas como algo desejável e de caráter totalmente benéfico apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre. Quando isso não ocorre, isto é, tanto a natureza quanto a estrutura das práticas sociais são indagadas, o letramento é tido como uma ferramenta ideológica, utilizada com o fito de conservar as práticas e relações sociais correntes, tornando as pessoas acomodadas às condições vigentes. Paulo Freire é considerado um dos educadores pioneiros a relevar esse poder “revolucionário” do letramento ao afirmar que:

Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Sendo o papel do letramento ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (1976)

Sintetizando, as definições de letramento que salientam sua dimensão social baseiam-se ou em seu caráter pragmático, ou seja, na necessidade de letramento para o funcionamento literal da sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, isto é, em sua potencialidade de transformar relações e práticas sociais injustas (a versão forte). Contudo, apesar de toda essa diferenciação indispensável entre a versão “fraca” e a “forte”, ou “progressista liberal” e “revolucionária”, relevam a condicionalidade da definição de letramento: explicam o porquê de as atividades de cunho social que englobam a língua escrita estão sujeitas à natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende programar, variando no tempo e no espaço preciso. Dessa forma, Graff (1987, p. 23) afirma que:

O principal problema, que retarda muitíssimo os estudos sobre o letramento, seja no passado ou no

presente, é o de reconstruir os contextos de leitura e escrita: como, quando, onde, por que e para quem o letramento foi transmitido; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dele foram feitos; as demandas de habilidades de letramento; os níveis atingidos nas respostas a essas demandas; o grau de restrição social à distribuição e difusão do letramento; e as diferenças reais e simbólicas que resultaram das condições sociais de letramento entre a população.

Isto é, o significado e contribuição do letramento não pode ser pressuposto, ignorando “o papel vital do contexto sócio-histórico”. Por isso, a definição única e concisa do termo letramento se torna impossível, pois cada pessoa, cada lugar e qualquer contexto sociocultural e/ou político influenciam, de forma significativa, tal tarefa. Assim, é possível concluir que existem diferentes definições do termo letramento, conceitos estes que variam de acordo com as necessidades e esferas sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento. Ademais, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo.

Soares tenta esclarecer a importância de analisar/julgar o contexto de cada local ou população

ao se fazer a análise dos lugares e estilos de vida que são associados aos grupos sociais das pessoas, já que tais fatores determinam, fundamentalmente, a natureza do comportamento letrado. De tal modo que, fazer a definição de um conjunto universal de competências que evidenciassem o domínio de um “letramento funcional” é problemático, pois, quais seriam os parâmetros seriam selecionados para definir tais competências? Igualmente, no sentido de um letramento “para a libertação”, aquele grupo de pessoas que possuem interesses de ideais diversos, resultando em objetivos políticos também diferentes, resultam em práticas opostas de letramento, definidas por suas afirmações, ideais, valores. Um exemplo claro dessa situação seria o conceito de letramento em sociedades de países com políticas estáveis comparadas àquelas em pleno processo de mudança revolucionária (como na Grécia, em 2012, e em Paris, desde os anos 90).

Contudo, é possível concluir que cumprir a tarefa de definir o letramento não é simples, pelo fato do tema ser altamente controverso; onde a formulação de uma definição que possa ser aceita sem qualquer tipo de restrição aparenta ser impossível. Diante do exposto, Cervero (1985) afirma que “uma definição geral e comum a todos não é possível... não quer dizer que não haja necessidade de uma definição geral e comum a todos”

## O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE ALFABETIZADOS LETRADOS

Após o surgimento do termo letramento, muito se tem especulado acerca dos métodos mais eficazes para se alfabetizar, ensinar. Entretanto, ocorre que uma das mudanças que a educação sofreu foi justamente a maneira de ensinar, onde o foco passa a ser a forma com que o aluno aprende e não os métodos de ensinar, utilizados pelo professor. Mesmo não existindo ferramentas específicas para transmitir o conteúdo, alguns métodos se tornaram mais utilizados que outros, popularizando assim, formas “padrões” de se alfabetizar, e dentre os mais aplicados estão: o sintético, o analítico, o alfabético e o fônico; nos quais serão explicados, da maneira mais clara possível neste trabalho. Ao utilizar quaisquer destes métodos, o professor deve estar atento a todos os detalhes de cada um, para que assim, o ato de ensinar se torne algo significativo.

### **Métodos de Alfabetização Mais Utilizados**

Dentre os mais diversos métodos utilizados pelos professores do mundo todo na alfabetização, estes três são considerados os principais, os mais utilizados: método sintético, método analítico e método natural. E é também através desses métodos que o professor alfabetizador, irá utilizar para desenvolver também o letramento. Para tanto, ao trabalhar com o método sintético, é preciso ter em mente que este pode ser dividido em três tipos: o

alfabético, o fônico e o silábico. Além disso, esse é um método que trabalha inter-relacionando a grafia com o som, entre o escrito e o oral, por isso, estudar a melhor maneira para se aplicar tal método, de forma a abranger seus sentidos se torna essencial para o profissional da educação que objetiva alfabetizar de forma integral e eficaz.

O método alfabético, assim como o próprio nome já diz, é aquele que trabalha, inicialmente, ensinando as letras do alfabeto, para, em seguida, formar sílabas e só então formar frases. Enquanto que no método fônico ocorre o inverso do alfabético, ou seja, primeiro se aprende o som de cada letra e depois o som da junção de vogais e consoantes que formam sílabas, pronunciando as mesmas. Assim, o aluno aprende o som das letras e sílabas, para só então aprender a escrever as mesmas. Já o método silábico, é aquele onde o aluno aprende, de princípio, as sílabas e posteriormente as palavras. Igualmente, o que pode ser percebido ao analisar cada um desses três métodos sintéticos é que todos são transmitidos de forma mecânica, através da repetição, o que o torna, em muitos dos casos, uma tarefa cansativa aos alunos, e por isso, é considerado como aquele que age fora da realidade da criança, não se atentando ao que ela conhece.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Letrar é função de todos os professores, pois cada um, em sua área, conhece usos específicos de leitura

e escrita e domina um vocabulário próprio de sua disciplina. Somente uma equipe de bons leitores e bons produtores de textos pode formar alunos letrados capazes de enfrentar as transformações sociais. Eis a tarefa de letrar e ser letrado: construir e construir-se na leitura e na escrita a partir de referenciais apreendidos no âmbito social.

Contudo, a partir do momento em que o processo formativo possibilita que o educando abandone uma postura passiva, sem capacidade ser crítico, este passa a rever sua leitura de mundo podendo, até mesmo, reinventar sua própria existência. Para Gramsci apud Vale (1992), “o desenvolvimento histórico se concretizará, em determinado ponto, pela passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade”.

Desse modo, no ponto de vista da educação que busca a formação integral do indivíduo, a ação educativa passa a ter um caráter revolucionário comprometido com a “libertação do homem”, onde o indivíduo é instigado a superar as ideias do senso comum e se reconhecer como sujeito histórico, com o desejo desperto de construir uma nova sociedade, onde todos os trabalhadores tenham uma vida digna e sejam livres.

## **Referências bibliográficas**

Alfabetização e Letramento na Infância – BOLETIM 09 – JUNHO 2005 – TV ESCOLA E SF – SALTO PARA O FUTURO

CASTANHEIRA, MACIEL, PEREIRA e MARTINS. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**, 2010.

CERVERO. R.M. **É possível uma definição comum de adulto letrado?** V. 36, n. 1, 1973.

FERNANDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente**: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação; trad. Neusa Kern Hockel e Regina Orgler Sordi. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 24<sup>a</sup> Edição atualizada, 7<sup>a</sup> reimpressão. Cortez Ed. 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INÁCIO, Roberto José. **A função social do letramento**. 2004

Indicadores da Qualidade na Educação. Dimensão: Ensino e aprendizagem da leitura escrita – Ensino Fundamental. Ação Educativa e Ministério da Educação

Instituto Paulo Montenegro – Inaf – Indicador de Analfabetismo Funcional

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEDEIROS, SANTOS, e ALMEIDA. **Letramento E Alfabetização: Uma Reflexão Acerca Da Prática Da Leitura E Da Escrita Na Educação Infantil.** 2009.

PERRENOUD, Phillipe et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SCRIBNER, S. **Literacy in three metaphors.** *American Journal of Education*, v.93, n. 1, 1984.

SILVA. Mariza Vieira. **HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL - a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização.** 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002a.

SOARES, Magda. **LETRAMENTO. Um tema em três gêneros.** Autêntica: Belo Horizonte – 2004b.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais* – Editora Ática. 2001 – 3ª edição 3ª impressão

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2004. 103 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

UNESCO. *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Education Statistics*. Paris: Unesco, 1978.

VAL, Maria G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VALE , A. M. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

## **EVASÃO ESCOLAR E AS LEIS**

*Roberta Aparecida Barbosa Fung*

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil enfrenta ainda uma grave situação em relação à educação, principalmente nas classes mais pobres. Mesmo com várias leis e projetos o país ainda atinge um grande número crianças e adolescentes no que se diz respeito ao aluno evadido. A evasão escolar acontece quando o aluno deixa a escola por qualquer motivo e não mais retorna. Os dados sobre a evasão são muito difíceis de conseguir, pois existe uma dificuldade muito grande para acompanhar o destino de cada aluno.

Na escola pública brasileira não há preocupação com os conteúdos e com a produção do saber, nem com a formação de cidadãos autônomos que se localizem no espaço e no tempo, e sim com a formação técnica para o mercado de trabalho. A presente pesquisa será de grande proveito para resgatar a autoestima pelo ensino aprendizagem, uma vez que destacados os problemas, não serão medidos esforços no para solucioná-los.

A evasão escolar está dentre os temas que historicamente faz parte dos debates da educação

pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais uma grande importância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. Em relação a isto as discussões sobre a evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança.

O que se têm observado é que a educação no Brasil no ensino fundamental não está ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade. O presente trabalho trata-se de pesquisa bibliográfica a sobre a evasão escolar.

A educação, segundo estabelece a Constituição (arts. 205 e 227), é um direito público subjetivo que deve ser assegurada a todos, através de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade. Quando trata especificamente do direito à educação destinada às crianças e aos adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 4º) o descreve como um dever da família, comunidade, sociedade em geral e do Poder Público. Destas normas, constata-se que a educação não é um direito cuja responsabilidade é imposta exclusivamente a um determinado órgão ou instituição. Na verdade, é um direito que tem seu fundamento na ação do Estado, mas que é compartilhada por todos, ou seja, pela família, comunidade e sociedade em geral, resultando

evidente que a “educação deixou de ser um tema exclusivo dos trabalhadores da área para ser uma questão de interesse de toda a sociedade”.

Assim, por força da Constituição e do (ECA), são parceiros necessários quando o tema é educação: Família, Escola, Conselho Tutelar, Conselho da Educação, Conselho da Criança e do Adolescente, Diretoria de Ensino, Secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, Universidades, Polícia Militar e Civil, Ministério Público e Judiciário. Devem atuar de forma independente e harmônica (nos moldes dos poderes da União) ou num regime de colaboração mútua e recíproca, sendo que, dependendo de cada situação, acabam atuando de forma direta ou indireta, para garantia da educação. A atuação conjunta não tem o condão de afastar a autonomia da escola, mas deixa evidente que as ações tomadas no âmbito escolar são passíveis de controle e questionamentos.

Dentro desse contexto, verifica-se que, entre os vários problemas que afligem a educação, a evasão escolar e a reiteração de faltas injustificadas, apresentam-se como um grande desafio àqueles que estão envolvidos com o referido direito. É uma questão relevante, a ponto do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecer a necessidade de ser partilhado tal problema, para evitar a sua ocorrência, deixando de ser um problema exclusivo e interno da instituição de ensino. Quando tais situações se

verificam, constata-se que o direito à educação não está sendo devidamente respeitado, justificando a necessidade de intervenção dos órgãos responsáveis, conforme apontados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esta intervenção, como já afirmado, há de ser compartilhada, posto que a simples atuação de um órgão ou instituição apenas, não garante o sucesso do regresso ou permanência do aluno na escola. A intervenção conjunta é a que melhor atende aos interesses de todos, posto que cada um, dentro da sua especificidade, reúne meios para tentar reverter o quadro de evasão ou infreqüência do aluno. Ademais, a atuação da escola junto à família, diferente da intervenção do Judiciário ou do Conselho Tutelar frente à mesma família. Somada as formas de intervenção, a reversão do quadro evasivo se mostra mais eficaz. Destarte, o combate à evasão escolar ou reiteração de faltas injustificadas dos alunos é uma forma de garantir o direito à educação, sendo um dever imposto a todos, que devem atuar de forma independente e harmônica, para garantir o sucesso da intervenção.

## ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Até o final da década de 1980, a lei que definia diretrizes de cuidado e atenção à criança e ao adolescente no Brasil denominava-se Código de Menores. Este código legitimava a doutrina da situação irregular, pois se aplicava somente às

crianças e aos adolescentes que se encontrassem em situação inadequada, seja por violarem regras sociais, seja por não terem suas necessidades básicas atendidas. Essa doutrina concebia crianças e adolescentes, os “menores”, como seres incapazes, não sujeitos de direitos e de deveres, não autônomos (Sêda, 1998).

A mudança do Código de Menores para o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA ocorreu como resultado de dois processos: um de âmbito internacional e outro de nível nacional. No cenário internacional, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) foi o compromisso de diversos países, inclusive do Brasil, de fazer cumprir os direitos da infância e da adolescência previstos na Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Para tanto, a Convenção prevê a descentralização da elaboração das políticas públicas, de modo que organizações não governamentais (ONGs) possam colaborar na decisão sobre as ações que serão feitas em sua comunidade, tendo a criança e o adolescente como prioridade.

Esse novo modelo vem ao encontro do princípio do Estado Participativo, introduzido pela Constituição de 1988, e rompe com a visão de democracia apenas representativa (Sêda, 1998). Com isso, os movimentos organizados no Brasil passaram a ter mais força para exigir do Poder

Legislativo um estatuto que estabelecesse formas de garantir esses direitos.

Organizações governamentais e não governamentais redigiram, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1995).

Assinado em 1990, foi o primeiro estatuto do mundo a aplicar as normas da Convenção. O documento propõe a doutrina da proteção integral: rompe com a visão de minoridade e conduz à ideia de criança como cidadã, com direitos e deveres, enquanto prioridade das políticas públicas. Essa doutrina não faz discriminação entre crianças em situação irregular ou não, aplica-se a todas as crianças e adolescentes. O (ECA) implanta outras formas de relação do Poder Público com a comunidade, destacando-se o canal de organização e de participação da sociedade civil denominado Conselho Tutelar.

O Conselho Tutelar – CT - é um órgão civil criado pelo Estatuto com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos direitos da infância e da adolescência no espaço social existente entre o cidadão e o juiz. Isto quer dizer que o Conselho Tutelar é escolhido pela comunidade para executar medidas constitucionais e legais na área da infância e adolescência (Sêda, 1997). Assim, são assegurados à criança e ao adolescente direitos particulares, dada a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O Conselho Tutelar é um órgão autônomo, que não integra o poder judiciário. Vincula-se à Prefeitura, mas a ela não se subordina. Sua fonte de autoridade pública é a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente e está sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Conselho Municipal tem a função de controlar as políticas públicas municipais voltadas à criança e ao adolescente, zelando para que sejam cumpridos os princípios da Convenção e do Estatuto. O papel do Conselho Tutelar é atender pessoas que tiveram seus direitos violados

### **Evasões escolares**

A evasão escolar vem sendo muito discutido há muitos anos e ainda está muito longe de ser solucionada. Procura-se saber qual o papel da família e da escola em relação à vida escolar da criança.

No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócio educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1997, p.2), é bastante clara a esse respeito.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A

respeito disto, o que se observa é que, a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade.

Em seu lugar, o que se vê é que cada vez mais a evasão escolar vem adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil, em particular, pelas organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e das políticas públicas. Através de estudos foram apontados muitos aspectos como causa da evasão escolar como: desinteresse do governo, drogas, gravidez, desemprego, falta de incentivo e até mesmo a própria criança, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

Sabemos que as causas da evasão escolar no Brasil são inúmeras, como a falta de transporte, de alimentação, de documentação para a matrícula, de recursos como materiais escolares e uniformes, e algumas de extrema gravidade como o trabalho infantil e a prostituição, mas a nossa participação em pequenas ações pode ajudar a melhorar este cenário.

Dados do UNICEF com 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 535 mil crianças nessa idade fora da escola, das quais 330 mil são negras. Nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, somente 40% das crianças

terminam a educação fundamental. Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, essa proporção é de 70%. Esse quadro ameaça o cumprimento pelo País do ODM 2 – que diz respeito à conclusão de ciclo no ensino fundamental.

Na realidade, a escola pública não é inteiramente gratuita, pois manter um filho estudando induz a gastos com uniforme, material escolar, transporte e até mesmo alimentação. A reprovação e as evasões das crianças e adolescentes são um grave problema no Brasil.

De acordo com o INEP e dados do UNICEF, em 2005, 1,7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos abandonaram a escola e 76% veem na escola o lugar onde podem aprender coisas para conseguir um trabalho (BENCINI: BORDAS, 2007).

De acordo com PATTO (1999):

A complexidade do fracasso escolar decorre das dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como das dimensões pedagógicas articuladas às concepções que fundamentam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas do cotidiano escolar.

Para FERNANDES (2007):

A partir das políticas educacionais o fracasso escolar tem sido relacionado aos altos índices de evasão e

reprovação nas escolas do ensino fundamental por todo país. Em relação às práticas pedagógicas e aos projetos políticos pedagógicos da secretaria de educação e das escolas, o fracasso escolar tem sido justificado pelas práticas avaliativas existentes nas escolas reforçadoras das diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm sua cultura identificada com os currículos escolares.

Segundo YAZZLE (1993, p.67):

O abandono escolar impede a formação profissional, criando problemas sociais. A gravidez na adolescência não é uma característica dos países do Terceiro Mundo, acontece também nas grandes potências econômicas e culturais como Estados Unidos e alguns países da Europa.

Segundo projeções do IBGE, 20,0% das crianças nascidas no Brasil são filhas de mães adolescentes, nos Estados Unidos esse índice é de 16,0% e no Canadá, 9,5%.

As adolescentes não têm muita informação, desconhecem métodos anticoncepcionais e o acesso aos centros médicos é difícil, assim engravidam muito cedo e sem nenhum planejamento. Soma-se a esse quadro

a desestrutura familiar, e o baixo nível sócio econômico (PROSAD 1993).

A única maneira dos adolescentes adquirirem conhecimentos relacionados à saúde reprodutiva é a educação, através de metodologias como: adolescente informando ao seu próprio grupo, formação de multiplicadores, intercâmbio com equipe de saúde e outros.

O acesso e à permanência do adolescente na escola como direitos fundamentais O direito de acesso à escola formal, é garantido constitucionalmente e demonstra que a escola é a instituição de maior expressão da educação na sociedade, uma vez que é um espaço onde o aluno pode relacionar-se com seus pares, com o ambiente e com profissionais da educação. Podemos dizer que, com a universalização da escola, as camadas populares passaram a ter acesso aos mesmos conhecimentos que historicamente, eram excluídos de uma pequena parcela da população. Conforme Saviani (2000, p.13) [...] é papel da escola, as camadas populares passaram a ter acesso aos mesmos conhecimentos que, historicamente, eram excluídos de uma pequena parcela da população.

Nesse sentido, é papel da escola garantir o acesso ao conhecimento científico e erudito aos alunos das camadas populares, uma vez que o domínio desse conhecimento é condição de cidadania para essa parcela da população. A escola

começa a suprir essa função social com o ingresso do aluno.

Ingresso esse que se faz necessária à realização de políticas públicas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas abrangentes de chamamentos de matrícula a cada final de ano, o que requer a ampliação de vagas através da construção de salas de aula ou do aproveitamento de espaços mal utilizados. Programas específicos de transporte escolar também são fundamentais, porque garantem a matrícula de crianças que têm o acesso dificultando pela localização geográfica das escolas.

Não há dúvida que as ações que dizem respeito à garantia do acesso à escola implicam numa ação direta e efetiva do poder público, tanto em nível federal e estadual como municipal, em cumprimento ao que determina a Constituição Federal. Esse direito do cidadão está garantido, também, em outras leis que decorrem da Constituição Federal de 1988. Dentre elas pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Estadual de Educação. Conforme Costa, (1996, p.34):

Cada escola representa a presença e a ação do poder público em uma dada comunidade, em atendimento ao que prescreve o Art. 208 da Constituição Federal, o Art. 163 da Constituição Estadual e o Art. 54 do Estatuto da

Criança e do Adolescente, que se referem ao dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que eles não tiveram acesso na idade própria: progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; manutenção de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde; ensino noturno regular adequado às condições do educando.

A presença de uma escola, por si só, não garante este direito. Na garantia de acesso à escola está implicada, também, a ação dos profissionais da educação, o direito à igualdade de condições para o acesso a permanência na escola; de ter liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; de ser respeitado por seus educadores; de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; de organização e participação em entidades estudantis; de os pais terem ciência do processo pedagógico e de participar da definição das propostas educacionais.

É a postura das autoridades educacionais na gestão da política governamental, da direção, dos especialistas e dos professores na implementação dessa política nas escolas que vai garantir ou não esse direito aos alunos. De acordo com Seda (2002 pp.57-58):

[...] a escola representa a presença do poder público numa comunidade, a direção do estabelecimento deve considerar se as ações que são desencadeadas no seu cotidiano respeitam os direitos dos alunos e das crianças e adolescentes que a procuram. Isto é, quando a escola deixa de matricular alunos por falta de vagas ou por falta de condições para atender crianças com necessidades especiais; suspende por falta de uniforme ou de material escolar, retém documentos da vida escolar dos alunos pelo não pagamento da contribuição espontânea para a Associação de Pais e Professores; suspende ou transfere alunos por problemas disciplinares, de alguma forma está deixando de garantir o direito de acesso e permanência na escola.

A escola deve levar em consideração os aspectos legais e éticos, só assim estarão trabalhando na perceptiva de garantir o direito à educação. Também a escola precisa trabalhar com o dever da família, uma vez que efetuar a matrícula das

crianças, a partir de sete anos de idade, é responsabilidade dos pais.

Segundo Demo (2001, p. 35)

[...] é importante ressaltar que a LDB e o Sistema Estadual de Educação são, atualmente, as leis que regulamentam o direito social à educação, previsto pelas Constituições Federal e Estadual. E da parte dos educadores

É necessário maior aprofundamento da legislação, visto que envolve a ação e a postura do poder público, dos profissionais da área e da comunidade escolar.

Da mesma forma que o poder público pode ser responsabilizado criminalmente pela não oferta de vagas, os pais também o serão pela ausência dos filhos à escola. Cabe ao poder público promover a divulgação de que nenhuma criança deve ficar fora da escola e de que a lei determina que os alunos tenham um mínimo de 75% de frequência total de horas letivas, cientificando os pais de sua parcela de responsabilidade para com a garantia desse direito.

### **O educando frente à evasão escolar**

A sociedade tem um compromisso, tanto do ponto de vista ético quanto do legal, de proteger as gerações mais novas contra todo tipo de agressão, seja ela física ou moral. Com isso, os brasileiros recentemente promulgaram normas revolucionárias na Constituição de 1988, firmaram a Convenção

sobre os Direitos da Criança de 1989 e criaram novas regras de conduta no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Segundo Sêda (1998, p.43):

[...] o problema básico que percebemos é que autoridades tais como: legisladores, membros do executivo, juízes, promotores, policiais e a sociedade em geral: pais, filhos, professores, alunos, médicos, esportistas, empresários, sindicalistas, jornalistas e outros, contribuíram, muitas vezes, vendo a infância brasileira pobre, em situação irregular (Lei 6679/79 - Código de Menores), "adultos em miniaturas", quando deveriam ver crianças e adolescentes, sujeitos de direitos e "pessoas em desenvolvimento" (Art. 6º da lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente).

O grande problema que se observa é que pessoas comuns, como cidadãos ou como autoridades, dizem, pensam ou fazem de conta que veem crianças e adolescentes quando na verdade, nas práticas da vida cotidiana, por suas atitudes e atos, continuam tratando como menores. Essa é uma das trajetórias da passagem do milênio e nosso desafio. Deixar de ver menores e passar a ver crianças e adolescentes é mudança de paradigma. Segundo Sêda (1998, p.10-11) em seu livro "Infância e Sociedade: terceira via - o nosso paradigma da criança na América Latina":

"Mudar de paradigma, significa passar a ver as crianças e os adolescentes como cidadãos, como sujeitos de direito e de deveres em si mesmo e

não como extensões dos pais e do Estado. Implica também preparar continuamente crianças e adolescentes para que se vejam a si mesmos, como cidadãos, sujeitos de direitos e deveres. Esse é um dos desafios do século XXI".

Segundo Sêda (2002) no que diz respeito à evasão são várias e as mais diversas as causas da evasão escolar. Os adolescentes oriundos das classes populares têm dificuldades para o acesso a escola e a sua permanência. Muitas vezes por terem que trabalhar para ajudar no orçamento do lar, incompatibilidade no horário para os estudos, o desgaste prematuro no trabalho, não sobrando tempo e ânimo para estudar, a distância da escola de suas casas, ou mesmo a falta de moradia fixa, com constantes mudanças de endereços, uma escola não atrativa, autoritária, professores despreparados, ausência de motivação, sem propostas pedagógicas, aluno indisciplinado, com problema de saúde, gravidez precoce, uso de violência doméstica, negligência dos pais ou responsável, uso indevido de drogas, desestrutura familiar, baixo poder aquisitivo para aquisição de materiais escolares exigidos pelas escolas, violência e outras causas oriundas do sistema capitalista e educacional do país.

O combate à evasão escolar é uma forma de garantir o direito à educação, sendo um dever imposto a todos, que devem atuar de forma independente e

harmônica, para garantir o sucesso da intervenção. Assim por força da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, são parceiros necessários quando o tema é educação: família, escola, os vários conselhos municipais, Diretoria de Ensino, Ministério Público e Judiciário, e acima de tudo o Conselho Tutelar que tem o dever de zelar para que os direitos sejam respeitados e adotar medidas mais fortes. Segundo Sêda (2002, p.31):

A criança e o perfeito estadista, que resolveram o problema. "O conselho Tutelar não foi criado para fazer ou devem fazer, mas sim, como remédio mais energético com mais força institucional e jurídica para forças alguém a, legitimamente, resolver a questão". Observa-se que a força não está no conselho, mas na lei que rege a atribuição do conselho.

O princípio da prioridade absoluta, constitucionalmente garantido quanto à educação, somente será cumprido, quando o problema da evasão escolar for enfrentado de forma articulada, visando a sua diminuição. Evasão escolar é quando o aluno não retorna mais a escola. Vários motivos como: falta de dinheiro, falta de transporte, falta de incentivo dos pais, gravidez, drogas entre outros levam os alunos ao fracasso escolar e por fim a evasão escolar.

A evasão ocorre com mais frequência no período noturno, sendo a maioria trabalhadora de

período integral. Muitos deixam a escola ainda pequena para ajudar na renda familiar. Como lhes falta à cobrança dos pais em relação ao estudo e até a necessidade de uma maior motivação, esses alunos acabam por apresentar um baixo rendimento e, futuramente a evasão escolar.

### **Fracassos escolares e evasão escolar**

Segundo Patto (1999), o fracasso escolar da escola pública brasileira vem ocorrendo ao longo dos anos e nada que se tenha feito até o presente momento tem surtido efeito. A questão do fracasso escolar no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, Freitag (1980, p.61) destacou que:

"Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%".

O fracasso escolar é um grande desafio a ser enfrentado pela educação formal. O índice de fracasso escolar é muito grande entre as escolas públicas do Brasil.

Às vezes a falta de interesse do aluno, traduzida na evasão escolar é uma maneira de mascarar sua incapacidade para se esforçar. Mas em outras ocasiões não é assim. O aluno faria um esforço

se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são medianamente atrativos, úteis, conectados, com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena.

Quando, pelo contrário, descobre que aprender supõe apenas memorizar certos conteúdos distantes para recuperá-los depois em uma prova, sua atitude defensiva diante da aprendizagem vai se consolidando. Pouco a pouco, seu atraso vai se ampliando e chega um momento em que a distância com o ritmo médio da turma se torna intransponível. O aluno com dificuldades específicas de aprendizagem não apresenta, de início, problemas de motivação, se bem que progressivamente pode se sentir incapaz de realizar as tarefas propostas e abandona qualquer tentativa de superá-las, já que as atividades propostas “estão cheias de respostas para perguntas que ele não sabe quais” (VASCONCELLOS, 1995, p.38).

Conhecer não é fácil, exige esforço de ambas às partes: do aluno no domínio da leitura, na vontade ou necessidade de aprender e no estabelecimento de ligação entre o novo conhecimento e conhecimentos anteriores. Esses fatores tornam-se desafios a vencer sendo a sua ausência muitas vezes causa da evasão escolar, traduzido em desestímulo por Vasconcellos (1995).

A esse respeito Freire (1982) esclarece “que O ato de estudar necessita de persistência e atenção, o que por sua vez, remete a uma atividade mental que está presente não só na resolução de tarefas de aprendizagem, como também na maior parte das ações sociais. ”

Essas reflexões mostram a importância da prática da leitura e da atenção, para que o aluno avance na sua automatização, já que alunos com dificuldades necessitam de mais tempo de prática e de mais orientação dos professores que o restante dos alunos. Se não dispõem delas, o risco de que sua aprendizagem se complique, e de que se atrasem muito, se torna cada vez maior.

O mesmo autor enfatiza que o esforço da parte do professor está na criação de possibilidades para não só transmitir conhecimentos como também na sua superação ao entender o conceito "bancário" da Educação para assinalar a perniciosa relação professor (depositante) - aluno (depósito) de conhecimentos, revelando assim seu papel como instrumento de dominação e, além disso, a concepção de educação como uma situação que desafia a pensar corretamente e não a memorizar; uma educação que propicie o diálogo comunicativo e que problematize dialeticamente o professor e o aluno.

A primeira concepção (bancária) da educação é sem dúvida instrumento de opressão; a segunda

busca constante de libertação. A tarefa do professor deve ser então a de problematizar para os alunos o conteúdo que os mediatiza e não entregá-lo e expressá-lo como algo já feito e acabado (Freire, 1982).

Os alunos apontam proximidade sobre a função da escola e o entendimento que eles têm sobre essa questão uma vez que as respostas foram: “preparar para o futuro”, “melhorar a comunicação entre as pessoas”, “trazer conhecimento”, “oferecer qualidade de vida”, “ensinar os alunos para que estejam mais preparados para entender o mundo e viver em sociedade”.

Todavia, esses depoimentos comprovam pouca clareza a respeito do valor da escolarização e quanto a sua participação como cidadão na sociedade, sendo esses jovens e adultos excluídos socialmente a muito tempo dos bancos escolares e que trazem consigo marcas profundas dos processos passados e reflexos de uma sociedade injusta e excludente, sendo que muitos deles já não acreditam em mais nada, nem na própria escola; a considerar suas falas, que apesar de dizerem que a escola é muito importante e que oferece condições de um futuro melhor, na prática, isso não se concretiza, ao examinar os altos índices de evasão escolar (Freire, 1982).

A função da escola mais descrita foi a de transmitir conhecimentos, contudo, quantos e como? Sobre esse assunto Azanha (1993) acredita que o trabalho educativo centrado em muitas atividades extraclasse e o aumento de informações envolvendo assuntos relacionados a outras áreas, em detrimento de questões específicas da escola, e do currículo como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, contribuem para a desvalorização e descaracterização da escola. Essa concepção traz a possibilidade da escola recuperar sua força de atuação junto à sociedade, ao provar que é capaz de transmitir conhecimentos por meio do domínio do ensino de conteúdos.

Outro elemento a ser considerado, quando se busca a melhoria do ensino, é o entendimento que a tarefa educativa se constituiria muito maior denominado de “ideal pedagógico” pelo autor; sendo que a busca deste, implica no trabalho centrado na perspectiva da formação de: “homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas” (AZANHA, 1993, p. 43).

Em síntese, fica clara a ideia de que não é possível ensinar diretamente alguém a ser crítico, mas a atitude crítica pode ser desenvolvida à medida que o aluno se instrui, adquirindo uma cultura geral sólida, o que reforça a afirmação sobre a função da escola e a sua força de atuação.

A aquisição da cultura geral virá por acréscimo, assim também como o conhecimento centrado no processo ensino aprendizagem, responsável pela adequada intervenção pedagógica, que por sua vez trará a valorização do trabalho docente (OLIVEIRA, 1997).

Está claro que no cenário educacional, o aluno aparece como elo mais fraco dessa engrenagem, ficando a deriva, sendo sua vida levada para lá e para cá, a mercê da massificação imputada a ele pelo poder dominante. Nesse sentido, Freire (1982), defende a ideia de que é preciso superar o condicionamento do pensar falso sobre si e sobre o mundo. Isso implica na revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas manifestações dos jovens e adultos para tomarem nas mãos o próprio destino.

Seguindo este raciocínio, o professor tem muito a contribuir, sendo ele peça fundamental seguido depois da família ou do próprio aluno, capazes de fazer frente aos problemas voltados à aprendizagem e à transformação da visão de mundo em sentido mais amplo. Essas iniciativas de mudanças são marcadas graças à comunicação com seus colegas, professores e funcionários da escola, e com os familiares, implicando na reflexão sobre o futuro, na observação de outros modelos sociais, sintetizando assim os princípios da conscientização e emancipação.

## **O descumprimento da legislação na área e a falta de interesse**

O descumprimento da legislação na área e a falta de interesse dos pais são fatores para a evasão escolar. O maior índice de evasão escolar está relacionado à mudança de endereço durante o período letivo. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo IV, artigo 55, parágrafo único “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Quanto à mudança de endereço os pais devem requerer junto à escola anterior, onde a criança estudou a transferência para a escola mais próxima da sua nova residência. Embora o (E.C. A) garanta o direito da criança e do adolescente à educação, colocando esta como dever do Estado, quando ocorre uma mudança de endereço durante o período letivo torna-se difícil a obtenção de uma vaga na nova escola. Porém, a escola deve aceitar o aluno em qualquer época do ano (LOLIS et. al, 1997).

Outro fator relevante de evasão escolar está relacionado à necessidade dos filhos de trabalhar para ajudar na renda familiar. 190 (E.C.A.), capítulo V, artigo 60 proíbe qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz. No

entanto o que vemos são crianças não só trabalhando, mas trabalhando em locais impróprios.

A evasão escolar como consequência da necessidade de aumento da renda familiar tem seus maiores índices nos meses que antecedem o Natal, pois a oferta de trabalho temporário nesta época do ano é muito grande.

A distância da escola também é uma agravante para evasão, pois a falta de transporte ainda é muito precária. Muitas vezes a escola não é muito atrativa, deixando o aluno desinteressado, às vezes porque não gosta da escola ou do professor. Por falta de vagas nas creches os pais precisam deixar seus filhos para poderem trabalhar, daí muitas crianças em idade escolar precisarem cuidar dos irmãos menores e deixam a escola em segundo plano para assumir funções de adulto como: limpar a casa, lavar, passar, cozinhar, etc.

A falta de documentação também leva a evasão escolar, pois os pais não possuem informação suficiente quanto à necessidade do pedido de transferência da criança na escola anterior para apresentação e matrícula na nova escola. São várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infreqüência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira.

Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc...

Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc. Pais/responsáveis: não cumprimento de o pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc...

Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc...

Estas causas, como já afirmado, são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente. Detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola.

Este trabalho torna-se complexo, posto que para detectar tais causas, há diversos interesses que camuflam a real situação a ser enfrentada. Com efeito, à colher informações juntos aos professores e/ou diretores, muitos apontarão como causa da evasão as questões envolvendo os alunos. Estes por sua vez, apontam como motivo a própria escola, quando não os professores diretamente, entre outras causas. Há uma troca de “acusação”, quanto aos motivos determinantes da evasão. O importante é diagnosticar o problema para buscar a solução, já que

para cada situação levantada existirá um caminho a ser trilhado.

A evasão escolar é uma questão nacional que vem ocupando espaço nas discussões e pesquisas educacionais. Devido a isto, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas, que nela não permanecem. Analisando o fracasso escolar é possível encontrar fatores internos e externos.

Alunos das classes menos favorecidas possuem um rendimento inferior e segundo os autores evadem com mais frequência. A má-alimentação, ou seja, a desnutrição é apontada como um dos fatores responsáveis pelo fracasso de boa parte dos alunos. As crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam e, conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado.

Segundo Arroyo (1991, p.21):

São resultantes das "diferenças de classe", e são elas que "marcam" o fracasso escolar nas camadas populares, por que: "É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse

caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais”.

O estudo desenvolvido por Meksenas (1998, p.98) sobre a evasão escolar:

[...] dos alunos dos cursos noturnos, aponta por sua vez que a evasão escolar destes alunos se dá em virtude de estes serem obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário.

Segundo o autor, a realidade dos alunos das camadas populares é diferente da realidade dos alunos da classe dominante porque, enquanto os filhos da classe dominante têm o tempo para estudar e dedicar-se a outras atividades como dança, músicas, línguas estrangeiras, e outras, os filhos da classe dominada mal têm acesso aos cursos noturnos, "sem possibilidade alguma de frequentar cursos complementares e de aperfeiçoamento".

Deste modo na literatura educacional brasileira, a criança pode ser culpabilizada por seu próprio fracasso escolar, seja pela “pobreza”, seja pela “má-alimentação”, pela “falta de esforço”, ou pelo desinteresse. Soares (1992, p.10-3) afirma:

“essa culpabilidade da criança, é observável naquelas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural”. Segundo a autora, estas ideologias, na verdade, eximem a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, e de outro, em virtude de sua condição de vida, ou seja, por pertencer a uma classe social menos favorecida.

A escola é responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, porém a criança e a família também são responsáveis pelo fracasso escolar. Segundo Goes (1997, p.29),

[...] a responsabilização da criança pelo seu fracasso na escola tem como base o pensamento educacional da doutrina liberal a qual fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade de classe, e também tenta fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”.

A escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre

quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. E dentro da escola, o professor é apontado como produtor do fracasso escolar. Para Rosenthal e Jacobson (in Gomes, 1994, p.114).

[...] a responsabilidade do professor pelo fracasso escolar do aluno se deve às expectativas negativas que este tem em relação aos seus alunos considerados como "deficientes", os quais, muitas vezes, apresentam comportamentos de acordo com o que o professor espera deles. Estes teóricos mostraram através de seus estudos, que as expectativas, em geral, podem influenciar os fatos da vida cotidiana, e que geralmente, as pessoas parecem ter a tendência a se comportar de acordo com o que se espera delas. Assim, a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra, acaba por se converter em realidade.

A este fenômeno, os autores denominaram como "profecia autorrealizadora" ou "Pigmaleão Sala de Aula". Como se pode ver, a literatura existente sobre o fracasso escolar aponta que, se por um lado, há aspectos externos à escola que interferem na vida escolar, há por outro, aspectos internos da escola que também interferem no processo socioeducacional da criança, e quer direta ou indiretamente, acabam excluindo a criança da escola, seja pela evasão, seja pela repetência.

Discutir a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável. A problemática remete para muitos debates que tratam "sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania".

Até mesmo porque não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam que não constroem certos conhecimentos ou competências, que reagem com condutas de retração, desordem e agressão.

### **A repetência como causa do fracasso escolar**

Diversos autores apontam a repetência e a evasão escolares como resultados de um conjunto de causas. Dizia Patto (1999, p.149):

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas a escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola, hoje atinge os que nela

chegam, operando, portanto, de forma menos transparente.

A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram de fato, consequências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes. Para Moyses (1983):

A merenda escolar deve ser encarada como uma pequena refeição feita na escola, com efeito, saciador da fome do dia. Ao se alimentar a criança melhora seu rendimento, mas essa melhora não significa que o problema da desnutrição está resolvido.

Outra causa de fracasso escolar apontada é a hiperatividade ou Disfunção Cerebral Mínima. A criança com esse diagnóstico é aquela que não consegue se concentrar, perturba a aula, é irrequieto, segundo Sucupira (1985), através dela caixa o fracasso escolar, mas a hiperatividade pode ser vista como expressão da inadequação do sistema de ensino às nossas crianças, refletindo em nível da escola os graves problemas sociais que vivenciamos. Para Milani (1992):

O adolescente leva da escola para o lar, além dos deveres de casa, muitas e variadas emoções: alegria de ter feito um gol, a vergonha de não ter sabido responder uma pergunta do professor, a ansiedade pelas notas, entre outras.

Segundo o Programa de Saúde do Adolescente – PROSAD (1993) cabe à escola promover a aprendizagem, mas essa só se realizará à medida que causar satisfação nos alunos. O jovem irá aprender o que for interessante para a ele, quando sentir-se motivado a aprender conhecimentos novos. Segundo Libâneo (1984, p.12):

[...] a importância da permanência das crianças das classes populares na escola. Superar a escola hoje, para ele, é através da “presença maciça das crianças no interior da escola, que só será possível pela democratização do conhecimento pelo domínio do conteúdo escolar, instrumental básico à sobrevivência dos grupos mais desfavorecidos da população”.

Para que isso ocorra, é de fundamental importância, ter certeza de que o professor corresponda no "domínio das habilidades e conteúdos básicos, que seja preparado para ter compromisso com as classes populares" (Libâneo, 1984, p. 12), fazendo-as avançar, desde que saiba de onde fazê-las partir, encontrando na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos os fundamentos básicos mais adequados a realidade educacional brasileira. Essa preocupação se processa no sentido de ter clareza, de que o governo não oferece condições de acesso à escola, as camadas mais pobres, não priorizando a educação, como a desvalorização do professor, sem condições mínimas

de trabalho, baixos salários, condições mínimas de aprendizagem dos alunos, enfim. Para Libâneo (1984, p.12):

Não basta apenas democratizar o conhecimento, valorizando a escola pública, levando o aluno a desenvolver através do ensino, o gosto pelo estudo, a se expressar, se comunicar, dominando o saber para que possa adquirir na formação de sua personalidade, a importância da "organização enquanto coletividade".

Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos tem o objetivo de proporcionar uma visão pedagógica que determina posições críticas relacionadas com a forma, de como a sociedade se organiza e define a divisão das classes sociais, buscando através das várias atividades desenvolvidas na escola, o aprofundamento dessa crítica, a partir da própria realidade. A qualidade dos conteúdos está na função de não apenas transmitir o saber, mas fazer com que também os alunos se apropriem dele, com a finalidade de elevar o conhecimento cultural na prática de vida.

De forma dialética esta pedagogia possibilita dois movimentos importantes que são: "continuidade e ruptura". Para Libâneo (1984, p.14):

O primeiro tem a função de levar até o aluno, o conhecimento do novo, de forma que eles possam compreender e reconhecerem-se nele. O segundo é

o de possibilitar a relação do verdadeiro significado da alienação. Cabe ao professor, portanto, possibilitar a troca desse conhecimento, no sentido de ser mediador entre o que está, e o que pode vir a ser estabelecido pela sociedade. É importante salientar que "os conteúdos são os conhecimentos produzidos historicamente na relação entre as classes sociais".

Cabe à escola ser a mediadora, interferindo no processo de aprendizagem, tendo a capacidade de compreender que tipo de alunos possui e a que destino de vida pode encaminhar. Daí a possibilidade de superação na educação. O Plano Político Pedagógico da escola conclui que a Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos pode ser assim entendida na sua prática: Educação - Ação de mediação desenvolvida entre o conhecimento da síntese (experiência fragmentada) do aluno, e o conhecimento sintético (organizado e unificado), cientificamente pelo professor.

Papel da escola - É o de preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, sendo o instrumento na aquisição dos conteúdos de forma contextualizada, tendo como objetivo a participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Conteúdo de ensino - Respeito à cultura universal incorporada pela humanidade, reavaliadas diante das realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se ligue de forma

indissociável a sua significação humana e social. A postura da pedagogia dos conteúdos. Deve proporcionar ao aluno o acesso ao conteúdo, através de elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência vivenciada. O saber é um engajamento político.

Método de ensino - O objetivo é privilegiar o saber vinculado às realidades sociais. Os métodos devem favorecer os conteúdos com o interesse dos alunos. Os alunos devem reconhecer o conteúdo como auxílio à compreensão da realidade na prática social. Vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação até a síntese. Relação entre teoria e prática. Relação professor x aluno - O conhecimento é o resultado de trocas na interação do meio natural, social e cultural do sujeito.

Professor - É o mediador do conhecimento na ação pedagógica, proporcionando condições de colaboração mútua. É aquele que orienta, abre perspectivas, proporcionando novas concepções de vida para os alunos. Dessa maneira, a consciência de compreender o contraste existente entre sua própria cultura e a do aluno.

O professor não é mais aquele que se contenta apenas em fazer suas necessidades e carências, mas desperta seus alunos para outras necessidades. Contribui também no processo de acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigindo bem mais esforço do aluno. Propõe também, conteúdos e

modelos comparativos com suas experiências vividas e participação ativa.

Aluno - Possui sua experiência cultural imediata, buscando a verdade, confrontando-a com os conteúdos do professor.

Pressupostos da aprendizagem - O aluno necessita esforçar-se, reconhecendo nos conteúdos, a ampliação de seu próprio conhecimento. O conhecimento novo apoia-se no interior, por isso a aprendizagem depende da disposição e prontidão do aluno quanto ao professor. O princípio de aprendizagem é o de verificar o que o aluno sabe, existindo uma troca na compreensão por parte do aluno e professor. A aprendizagem ocorre quando a síntese da visão parcial torna-se mais clara e unificada.

Avaliação - Serve como meio diagnóstico no processo ensino-aprendizagem. Manifestações na prática escolar - Ocorre com a interação entre os conteúdos e as realidades sociais, a articulação do processo político com o pedagógico. A educação está a serviço da transformação nas áreas de produção.

Portanto, espera-se do professor: conhecimento dos conteúdos de sua disciplina e o conhecimento mínimo de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica. Sua contribuição será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática

social global, tendo em vista a democratização da sociedade.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

AZANHA, José Mário. **Política e Planos de Educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. Cadernos de Pesquisa, n.85. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993 a. pp. 70-78.

BENAVENTE, A. et al., (1994). **Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico**, Lisboa: Fim De Século Edições.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa de Saúde do Adolescente**: Bases Programáticas. (PROSAD). Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Col. Saraiva de Legislação. 27 ed. São Paulo: Saraiva 2001.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. São Paulo: Saraiva 2002.

BRASIL **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

**BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância.** Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: SEED, 1998.

**BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BASICA.** Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: gestão democrática da educação e escolha do diretor/ elaboração: Ignez Pinto Navarro. Brasília: MEC, SEB, 2004.

**CARNEIRO, M. (1997). Crianças de Risco.** Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

**COSTA, Antônio Carlos Gomes da. É possível mudar:** a criança, o adolescente, e a família na política social do município. Série Direitos das crianças. São Paulo: Malheiros, 1996.

**DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços.** 12 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

**ECA. Estatuto da criança e do adolescente - lei 8.069/90.** São Paulo, 1998.

**FERNANDES, Cláudia de O.** Fracasso Escolar e escola em Ciclos: histórias, políticas e sociais. Caxambu, 2007.

**FORMOSINHO, J. (1991). A Igualdade em Educação** in A Construção Social da Educação Escolar. Col. Biblioteca Básica da Educação e Ensino. Edições Asa/Clube do Professor. Rio Tinto.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo et. al. 1982-4 **Sobre educação** (Rio de Janeiro: Paz e Terra) Vol.Ie II. Freire, Paulo 1985[a] “Caminhos de Paulo Freire”, in Revista Ensaio (São Paulo: Ensaio) Nº 14.

GOES, Maria Cecília R. (Org). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

GOMES, Candido Alberto. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. 3ª ed., São Paulo: EPU, 1994.

LDB. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei No. 9.394/96, Brasília: 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia**

**Crítico-Social dos Conteúdos**. 6. ed., São Paulo: Loyola. 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**. 3. ed., São Paulo: Cortes. 1996.

LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da educação**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

LOLIS, D., LIMA, J.C. F, de. **Evasão e Demanda Escolar nas favelas e assentamentos na Região Leste de Londrina** 1997.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

MENDONÇA, A. (2007). Sucesso/Insucesso: Percursos de Organização Escolar in Sousa, Jesus & Fino, Carlos, A Escola sob Suspeita. Porto: Edições ASA, pp. 397-414.

Mendes, S. (2007). **Educação e desenvolvimento: As consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida ativa.**

MILANI, C.; SOLINÍS, G.. **Pensar a democracia na governança mundial: algumas pistas para o futuro**, 1984.

MOLTKE, Conrad Von. (1975) **Les consequentes de La participation.** In L'école et. La coletivize. Paris: OCDE, 1975.

MOYSES, M. A. A. et. al. **Fracasso escolar, um fenômeno complexo: desnutrição, apenas mais um fator.** *Pediatria*, v.5, p.263-269, 1983. 36.

NASCIMENTO, A. (2007). **A Sala de Aula Fragmentada: A (des) responsabilização dos agentes educativos no fenômeno do Insucesso Escolar.**

OLIVEIRA, D. A. **Educação e planejamento**: a escola como núcleo da gestão. In: (org.). Gestão democrática da educação; desafios contemporâneos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, S. (2010). **Um Olhar Sobre o Abandono Escolar no Conselho da Trofa**.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Oito ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SÊDA, Edson de Moraes. **A criança e perfeito estadista**: guia do estatuto da criança e do adolescente para prefeitos municipais e sua equipe. Rio de Janeiro: Adês, 2002.

\_\_\_\_ **Infância e sociedade**: terceira via: o novo paradigma da criança na América Latina. Campinas: Adês, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

YAZLLE, M. E. **Meninas não sabem evitar gravidez**. Folha S. Paulo, São Paulo, 06 jul. 1993. p.1. Folha Nordeste.

## PARQUE SONORO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Rosana Aparecida Rios*

### RESUMO

Este artigo apresenta reflexão sobre o projeto parque sonoro na educação infantil, tendo o desenvolvimento de criar seus próprios instrumentos utilizando materiais recicláveis. A música está presente na vida das crianças desde cedo, a fala da música na educação infantil contribui para que as crianças tenham um aprendizado do mundo através do conto e emoções que a música proporciona.

**Palavra Chave:** Educação Infantil, Parque Sonoro, instrumentos.

### ABSTRACT

This article introduce reflection about the Project sonorous park in child education, having the development of create your own instrument using recyclable materials. The music is present in life of children since early, the speak of music in child education help so that children have a learning of world beyond of tale and emotion that music provides.

**Keyword:** Child education, sonorous park, instrument

## INTRODUÇÃO

Este artigo traz o estilo musical como sendo importante para o desenvolvimento das crianças da educação infantil, a música está presente na vida das pessoas desde pequenas e na fase escolar, desde a educação infantil se vem mostrar como elas se adaptam melhor com o aprendizado musical, pois aprendem cantando, tocando e usando instrumentos que elas mesmas confeccionaram e tendo como espaço o parque.

Percebe se que o desenvolvimento das crianças com a música tem u significado maior, pois entendem e interagem desde o berçário onde se ´pode ensinar a música através de canto, acalmando assim elas entram em sintonia com o som que foi produzido pelos instrumentos confeccionados pelas crianças maiores. Pode se ter exemplos dos índios, onde eles usavam a música para reverenciar o sol, o prazer musical gera felicidade nas relações das crianças envolvendo percepções auditivas, apropriadas a citação sonora.

A ideia de construir instrumentos com as crianças desenvolveu o aprendizado de como se usa instrumentos musicais, o objetivo de se fazer o parque sonoro é para desenvolver a atenção das crianças em ambiente livre, o fazer musical pode ser intenso e sobretudo podendo gerar prazer e felicidade na

relação das crianças, o som é pratica de reflexão que envolvem percepções auditivas apropriadas e criações sonoras. Essa atividade desenvolve os estímulos aumentando as conexões da inteligência favorecendo na pratica musical potencializando e desenvolvendo o cognitivo do pensamento simbólico do raciocínio.

O grande intuito deste trabalho será mostrar as crianças a satisfação de conhecer a música através de brincadeiras, e os instrumentos que acompanham os ritmos e a como se pode e conhecer instrumento que nos faz sentir o som, como através de objetos que seriam jogado fora, pode virar um instrumento musical e ainda o mais importante fabricado por nos mesmo, pode se tornar até uma banda musical.

Entende –se que desde cedo a criança pode se manifestar um grande musico, pois a atividade tem esse impacto de levar as crianças a se interessarem por algo que pode até representar uma profissão na vida futura destas crianças. O objetivo deste trabalho não seria simplesmente criar um instrumento, mas mostrar uma sintonia muito boa com a melodia, e prazer dos om, que justamente foi produzido pelas crianças. Os professores não poderiam imaginar como a música traz o bem as pessoas, descobrir como um bebe se sente ao ouvir sons e se comunicar através de balbucios daquela música.

O autor citado neste trabalho, Schiffer (1991), diz que uma atividade como pedir as crianças que

fechem os olhos e ouvirem os barulhos que as rodeiam, pode fazer com que se acalmem e viagem no imaginário. Esse trabalho musical em área externa nos faz refletir as atitudes e questionamento colocando todos os envolvidos na unidade educacional como transformador no seu dia a dia de trabalho com essas crianças.

## MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é um elemento que de fato está presente na vida das crianças e na cultura humana, o intuito é de que ao se tornar adulto a criança possa se tornar capaz de pensar por conta própria e seja capaz de exercer sua criatividade de maneira crítica e livre, não só a música mas também a dança soa fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

Esse trabalho nesse sentido, tem o objetivo de demonstrar a importância da música para a formação das crianças, isso também com continuação nas casa, e em todas as atividades que elas desenvolvam na sua vida, torna do se no futuro um ser autônomo e capazes de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão.

No início da década de 1960, foi concebido por Robert E. Brown elaborada por promove a harmonia entre as pessoas e o entendimento das culturas, e esse trabalho vem trazer o estilo musical e também

aprender a dançar em qualquer cultura que esteja nossos alunos.

A música sempre esteve presente na vida e na rotina das pessoas, e da população do Brasil em festas, rituais e festas religiosas, mesmo antes do descobrimento do Brasil, em algumas regiões, o canto era entoado para embalar o bate-pau, dança ritmada usando bambu. Na educação infantil, não é diferente fala-se da música com contribuição à criança, mostrando que se pode juntar o aprendizado, com a música, dando muito resultado na concentração das crianças.

A música traz para as crianças uma sensação abstrata, uma sensação que dá subsídio para que entendam o mundo, as emoções e vivência através do conto essa emoção, os educadores se preparam para mostrar um pouco dos diferentes gêneros musicais, esse é objetivo deste trabalho, trazer algumas designações da música com principal classificação das manifestações musicais.

A primeira classificação é a música religiosa, que é qualquer música que tenha finalidade de fazer uma oração a um ser divino, que se chama um louvor, agradecendo a ele, tudo de bom em nossas vidas. Falando ainda em música religiosas, os índios traziam uma reverência a lua e a terra através da música, em sinal de respeito em seus rituais indígenas.

Temos também muitas músicas profanas que trazem sentidos opostos do que defendemos de uma lição com música, pois a letras dessas músicas não condiz com a idade infantil, e infelizmente elas ouvem nas ruas e casas, esse tipo de música.

Já a música tradicional ou étnica aquelas que nossos ancestrais ensinavam, são onde falamos de música de raiz que foram feitas pelo povo, essa música geralmente é de caráter ritual, sendo um tipo de música feito da mesma forma a séculos e que tem relação com a natureza e também com o povo indígena, africanos e asiático. Agora falando se em música no ambiente escolar a música é vista como um momento de comemoração, nas atividades de roda ou até mesmo nas brincadeiras com as criança.

A pesquisa deste trabalho é falar sobre a possibilidade de ensinar as crianças com músicas, criando um parque sonoro onde se pode trabalhar todo o tipo de música, essa proposta é para tornar as atividades mais divertidas, pois essa ideia será fortemente usada nas questões de formação de hábitos, atitudes e comportamento, sendo nos projetos de hábitos higiênicos, comemorações, na hora do lanche, na chegada das crianças, saídas, etc.

O projeto que se falara nos outros capítulos, terá como papel principal fazer o melhor possível para que possa integrar os grupos a fazer os seus próprios instrumentos para um conjunto de instrumentos formando uma pequena banda, no parque, tirando

também os alunos da sala de aula e explorando os matérias existentes na própria escola. Analisa se a relação que a criança tem com a música e ver a importância que ela traz no desenvolvimento da criança SARAIVA diz:

A educação infantil até meados do século XIX, não existia. Após a abolição da Escravatura e Proclamação da República, começou a surgir as creches, asilos e instituições que atendiam crianças pequenas, atendendo também a criança pobre. SARAIVA (2013).

Ainda na afirmação da autora, até mesmo estando no século XX, existe lugares diferenciados para as classes de crianças no objetivo da educação infantil, pois esse tipo de educação não era para todos, tinham as preferências de escola, eram diferenciadas por classes sociais de cada uma. As classes pobres eram somente o assistencial em quanto a finalidade da classe rica era educacional. Já no final da década de 1980 e início da década de 1990, a Legislação começa a reconhecer as creches e as pré escolas para criança de 0 a 6 anos como primeira etapa da educação básica.

O trabalho traz esse projeto em área livre, como o parque, junto com a natureza para que as crianças saiam um pouco da sala de aula. O parque sonoro é um espaço onde as crianças tenham experiências sensoriais onde tem a interação de

todos os grupos e do lugar livre, usando a criatividade e materiais simples e criados pelas crianças em oficinas.

O objetivo foi de que o parque tivesse sons diferentes, com brinquedos sonoros a música, aproveita o espaço lúdico da unidade escolar, o importante será estender esse olhar da música em todo o espaço e som das unidades, refletindo sobre as possibilidades sonoras e instrumentos que podem ser construídos por meio da formação, o resultado será importante, pois por ter envolvimento com a educação.

A análise do parque sonoro tem a ideia de respeito do ensino da música com finalidade e vantagens e relações com a escola moderna, como já dito a partir do século XX, as discussões sobre a música para crianças tornaram-se intensas e conseqüentemente o ensino da música teve espaço dentro dos currículos escolares brasileiro, promovendo benefícios através da música sensibilizando o educador, e desenvolvendo percepções de mundo sendo um fazer criativo.

Pesquisas científicas promovem para a educação infantil um processo de formação do ser humano, comprovando que crianças que estudam algum instrumento musical tem melhor desempenho na aprendizagem escolar, pois a cultura não existe sem música por isso seu papel é tão importante como conhecer e preservar nossas tradições musicais e

também conhecer tradições musicais de outros países, enriquece o conhecimento das crianças.

A música permite conhecer melhor a nós e aos outros próximos ou distantes, mais que uma disciplina, a música é uma expressão de vida, uma competência a ser desenvolvida na infância, e como sabemos outra importante trajetória será completa quando a criança adquire a habilidade de ler e escrever.

Na educação a música não pode ser resumida a auxiliar no aperfeiçoamento dos alunos em outras áreas de conhecimento, mas sim mostrar a música como um direito desenvolvido sistematicamente com habilidades musicais, sendo valorizada como conhecimento artístico e acadêmico.

Na visão de Martines (2012, p.20), a nova legislação abre múltiplas possibilidades para que a atividade musical encontre o seu espaço na educação básica. Entretanto, é preciso mencionar que “a lei em si não é capaz de modificar o cenário da educação escolar”.

O projeto de música na escola infantil não é necessariamente a formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumento ou cantar almejando uma carreira profissional como músico, mas sim que o aluno no futuro possa sim desejar seguir uma carreira na música, mas o ato de ensinar canto, trabalhar com música ou tocar um instrumento,

deve ser o de ter como objetivo o desenvolvimento da criança alienado a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Os pesquisadores da área de música procuram desfazer o mito de que ensinar música é difícil as crianças pequenas, mas só é trabalhoso não complicado com um planejamento de atividades e em conjunto com a coordenação , pode se mostrar aos pequenos o encantamento com a música, se você sabe que a linguagem musical é importante e vimos que está no currículo da aprendizagem, nada mais prazeroso que mostrar as crianças como apresentar sons , como ouvir uma música aclama bebes, e se pode apresentar de várias formas esse projeto de parque sonoro na rede infantil.

Esse planejamento de atividades ajuda muito pois inclui a preocupação constante da linguagem música não pode ser restrita só quando se tem festa, eventos e datas marcantes, mas deve ser uma prática diária, o contar histórias também musicada será um caminho interessante esse recurso pode dar início a atividade e esquentar as crianças, pode se improvisar cantiga de roda acompanhada de gestos, pois mantem a rima e faz todos dançarem e cantarem no mesmo ritmo, com a turma

descontraída fica mais fácil iniciar uma atividade que pede mais concentração.

## O SOM DO PARQUE SONORO

O propósito do parque sonoro na educação infantil, não é somente criar instrumento, e sim vivenciar uma boa música e para isso se começa desde cedo, da educação básica, pois este contato da criança deve ser repensado e explorado aflorando experiências sonoras com o som se pode ter reflexões únicas, que estimula processos de aprendizagens provocando estímulos cognitivos, linguísticos, sócio afetivo, psicomotor e proporcionar o autoconhecimento sobre a música. O fazer musical pode ser intenso e sobretudo podendo gerar prazer e felicidade na relação das crianças, o som é pratica de reflexão que envolvem percepções auditivas apropriadas e criações sonoras.

O projeto de som traz perguntas dos professores de como o som é percebido e vivenciado pelos bebes e crianças o que enfatiza para que o ato de ouvir seja prazeroso para a criança num mundo tão ruidoso? como as crianças conseguem perceber os sons que as rodeiam? a pratica que adquirimos para o aprendizado das crianças traz formas diversas, no ouvir a música? Temos que ter essa perguntas para desenvolver um bom trabalho musical na unidade educacional.

Entende-se que esse projeto possa proporcionar aos alunos da educação infantil uma reflexão teórica e práticas tendo a possibilidade de ampliar as brincadeiras e a apreensão de contato da linguagem com ênfase nas experiências lúdicas com a música, explorando diversos sons, percebendo os conceitos musicais e sugerindo proposições de diversos sons, e uma mudança no olhar físico da escola.

Na concepção de Schiffer (1991), uma prática bem similar, é estimulando os alunos a fecharem os olhos e ouvirem o som do entorno em sua volta, ao ouvir os sons que não tinham percebido, e o autor convida os alunos a comentarem sobre o que sentiram ao ouvir os sons da sala com os olhos vendados.

As crianças não fecham os olhos com facilidade, mas ao se repetir a atividade várias vezes, elas pegam confiança e fazem perfeitamente a atividade e curtir os sons que ouvem e apresenta-se algumas práticas de atividade para trabalhar com essa faixa etária, como:

Atividade de percepção de produção do som:

Estimulo a manipulação dos objetos do cotidiano para entendimento sobre produção sonora do ar, por exemplo encher uma bexiga e segurar com a boca esticando, soprando dentro de uma garrafa, assoviar, falar com um obstáculo na frente da boca.

### Atividade de percepção de timbres:

Disponibilizar objetos plásticos, de madeira, de meta e naturais em sala de aula para estímulo do entendimento das diferenças sonoras entre ele, o educador devera separe alguns objetos sonoros, assim a atividade consiste em tocar objeto e a criança adivinhar a fonte sonora.

### Atividade de percepção dos sons do corpo:

Brincar de bater palmas, pés, mãos no chão, imitando sons com a boca (onomatopeias e sopros) e perceber os sons do couro cabeludo (que podem ser feito de olhos fechados) ... Dividir a sala em grupos é muito interessante, cada grupo se responsabiliza pela produção de som de uma determinada parte do corpo.

### Atividade de percepção dos sons do entorno:

A intervenção sonora no parque, tem uma ação conjunta de toda a equipe escolar, com a ajuda de um formador e conhecimento sobre instrumentos, para ensinar alunos e educadores sobre o som que sai dos instrumentos fabricados pelas crianças, a ideia de ocupar o espaço do parque com brinquedos sonoros para estimular a todos da unidades, desde o berçário até os maiores, e envolvendo ao adultos em uma só festa musical.

Andando pela escada com as crianças, parando em determinados lugares, ficando em silencio e ouvindo os sons para depois desenha – lós

socializar os desenhos e construir um painel com dados coletivos. Com essa pratica de ouvir sons ficando em silencio, se desenvolve a capacidade de expressão e da imaginação das crianças, sendo que os padrões repetitivos das melodias estimulam os processos de memória e percepção além de fornecer noções de previsibilidade. Percebe se que os estímulos sonoros aumentam ainda as conexões entre os neurônios, favorecendo a inteligência e a pratica de música potencializa o desenvolvimento cognitivo do pensamento simbólico do raciocínio.

Assim os professores trabalham também a percepção da inteligência dos alunos, buscando e observando como ela reagem com essa atividades, algumas crianças no começo não vão demonstrar interesse, mas precisa de um projeto com tempo indeterminada para buscar o interesse de alguns, até que todos estejam se adaptando a atividade e se mostrando satisfeitos com os sons.

A produção desse conhecimento se dá em todos os níveis social do grau de escolaridade, sendo importante passar a mera transmissão ou aquisição de informações ao pequenos, quando se constrói um parque sonoro colocamos nossas experiências, nosso conhecimento humano dando diversas e diferentes situações no sentido do ato e produto. Com isso criamos um pensamento reflexivo de atitudes e questionamentos que colocam continuamente os

indivíduos perante o conhecimento como ato transformador do seu dia a dia.

## NO RITMO DA DIVERSÃO FABRICANDO COM OS INSTRUMENTOS

A diversão do parque sonoro será as crianças poderem confeccionar os próprios instrumentos para a atividade proposta, aproveitando materiais recicláveis, assim as crianças poderão entender melhor e aprenderem ao confeccionar o seu próprio instrumento que elas mais se identifiquem e gravarão os sons de cada instrumento feito por elas. A música é a melhor forma lúdica de aplicar cultura, criatividade e imaginação, no aprendizado dessas crianças.

Com auxílio de matérias recicláveis se pode transformar objetos que seriam sem uso em instrumentos musicais que ao serem criados por crianças teria uma grande importância para a educação infantil, mostra se alguns instrumentos que seria fácil de se construir com as crianças como por exemplo: chocalho, tambor, bate- bate, reco reco, sapateado, violão, flauta da agua.

- Chocalho;

Matérias, garrafa pet, tampinhas coloridas, tesouras, durex colorido.

Como fazer: corte a garrafa ao meio e reveste, corte 3 cm da parte de cima da garrafa, coloque as tampinhas dentro e feche com a fita colorida, decore a garrafa e está pronto o chocalho.

- Tambor,

Matérias, duas latas de leite em pó, bexigas, fita adesiva, durex colorido.

Como fazer: corte a ponta da bexiga estique e encaixe na boca da lata, reforce com fita adesiva e enfeite com durex colorido, o som varia de acordo com o tamanho das latas.

- Bate – Bate

Matérias, dois pratinhos descartáveis, duas miçangas, 20 cm de barbante, fita adesiva, durex colorido.

Como fazer: fixe os barbantes ao redor do prato com fita adesiva insira a miçanga em, posicione um prato sobre o outro, as partes internas devem ficar para dentro, decore com durex colorido.

- Reco – Reco,

Matérias, uma garrafa de Pet 2 litros, uma caneta, tinta agrilex

Como fazer: esfregue a caneta na garrafa para produzir o som.

- Sapateado

Matérias: uma tampinha de molho de tomate, um pedaço de barbante, cola quente,

Como fazer: com a cola quente fixa o barbante na tampinha de molho de tomate e amarre a no sapato.

- Violão

Matérias, uma pequena caixa de sapato, papeis decorativos, cola, um garfinho de madeira, um rolo de linha vazia, elástico coloridos.

Como fazer: abra ou recorte uma circunferência na caixa e decore, cole o garfinho na parte de trás e um rolo de linha na frente, enrole os elásticos coloridos.

- Flauta d'água

Materiais, bexiga, um tubo de PVC, durex colorido, fita adesiva.

Como fazer: fixe uma bexiga com fita adesiva na ponta do cano, decore com durex colorido, encha com água e ouça sons diferentes sempre que assoprar dentro do cano e balançar a bexiga.

Com esses instrumentos confeccionados pelos alunos provoca curiosidade e despertando a vontade de experimentar, criar, pesquisar sons de maneira lúdica e divertida nos alunos, com isso se torna uma grande oportunidade de conscientizar os alunos sobre os problemas de cuidados do nosso entorno em respeito do lixo jogado fora, possibilitando uma relação mais responsável e criativo com o meio ambiente.

Ouvir o outro interagindo com as sonoridades produzidas traz um bom começo para a afetiva comunicação e interação entre as crianças e os adultos, esse artigo mostra a ideia musical pedagógica que transmite dois aspectos metodológicos do ensino da música e o conteúdo trabalhado, esses aspectos mostram mudanças que é muito importante e desperta habilidades e conduta ao indivíduo e também a sensibilidade para a música por meio do fazer e da criação em si.

Antes do fazer a música, temos descobrir o interior da música dentro de cada criança, não vendo somente o conhecimento, mas o aprendizado de uma

técnica e sensibilidade ao ouvir os tom musicais e o crescimento pessoal por meio da expressão espontânea, fazendo nascer a música no interior de cada uma crianças envolvida neste trabalho, tenho a teoria da técnica considerando com prazia o estímulo a criação em todo o desenvolvimento da criança a partir da utilização de jogos como meio pedagógico.

O jogo é uma estratégia e o meio para fazer música, tendo uma pesquisa constante e explorando o som em toda sua extensão, o gesto como um parceiro da expressão vocal. A ideia que foi lançada neste trabalho estão fechadas em si, são ao contrario o ponto inicial do interesse de trabalhar a música na educação infantil, através de jogos lúdicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho vem mostrar como a partir de algo simples de confeccionar brinquedos musicais pode ser um boa oportunidade para mostrar as várias possibilidades que esses matérias pode fazer na vida das crianças, essa atividade além de divertida, estimula a criatividade, habilidade importante para o desenvolvimento infantil.

Com a pratica da música o aprendizado das crianças se torna um brincadeira muito feliz e com retorno excelente dos comentários dos pais, é onde vê – se a importância de valorizar mais a música na educação infantil, com o trabalho de juntar as crianças nas suas faixas etárias e ainda aprender a

confeccionar instrumentos onde pode – se sair daí até mesmo um adulto que se torne um músico, pois as crianças crescem levando e lembrando do que vivenciou na educação infantil.

Assim, pode – se concluir que o presente artigo possa vir a ser uma grande reflexão nos planejamentos do grupo de professores, refletindo sobre o papel da música na educação infantil, não só criticando os educadores, mas sim, revendo sua formação, os recursos disponibilizados a eles tentando dar novo sentido à música na educação infantil, salientando que é possível se trabalhar com a música de uma forma consistente. Com isso podemos explorar o projeto do parque sonoro mostrando a criança a importância de se confeccionar seus próprios instrumentos musical. Considera-se que é de extremamente importante que os educadores procurem recursos para ampliar esse projeto.

Ainda se pode fazer um trabalho em que as crianças explorem todo o espaço do Cei, pois ao educar na educação infantil tem a necessidade de atividade ativas, não somente dentro de uma sala de aula, onde essas crianças já ficam trancadas em suas casas, por motivos vários, não tem como brincar nas ruas, os pais muito ocupados não tem tempo de mostrar aos filhos lugares externos onde possam brincar com segurança.

Cabe os profissionais da educação incluir atividades externas aos alunos, onde possam

observar a natureza, onde não se sintam presos a uma roda de conversa, roda de história, dentro de uma sala, no exterior da unidade escolar se pode trabalhar várias atividades ao ar livre, como sentar em baixo de uma árvore contar histórias, etc.

A parte externa pode ser um bom motivo para trabalhar o meio ambiente com as crianças, mostrando que quase tudo de matérias recicláveis podem ser aproveitados, e mostrar o cuidado com o meio ambiente onde estamos brincando.

O conceito deste trabalho e junto o útil ao agradável especialmente para as crianças da educação infantil. O valor da música pode ser visto como uma parceria com os professor, pois anima as crianças, e deixa o ambiente leve, alegre, permitindo que as crianças se expressem, brinquem, entre em contato com o som e desenvolvam o seu vocabulário, ajudando no processo de aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Revista Professor Sasse, **música na escola**, Minuano Ano II nº33, [www.edminuano.com.br](http://www.edminuano.com.br).

SARAIVA, Rosângela Martins. **Música na Educação Infantil**. Brasília-DF. Tese apresentada a Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2013.

Schafer, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

TECA, Alencar de Brito. **Música na educação infantil**, teca Alencar de Brito; (fotos Michele Mifano). – São Paulo: Peiropolis, 2003.

WEIGEL, ANNA MARIA GONÇALVES. **Brincando de Música**. Porto Alegre, Kuarup, 1988.

ZAGONEL, Bernadete, **Brincando com música na sala de aula, jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento/** Bernadete Zagonel. São Paulo: Saraiva, 2012. Bibliografia ISBN 978 – 85 – 02 – 16166 – 5.

## TEORIA DA MÚSICA: SIGNIFICAÇÃO E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO.

*Selma Braga da Silva Rêgo*

A educação musical teve sua inserção na Idade Média, porém com o passar dos tempos e a influência da vida escolar na rotina das crianças a música aparece como fator importante na formação do cidadão. Tem objetivo de auxiliar nas dificuldades de aprendizagem dos alunos seja por meio da alfabetização ou letramento.

Nessa perspectiva podemos afirmar que a música está presente na vida do ser humano desde sua concepção, e é nos diversos contextos da sociedade e dos hábitos e costumes das pessoas que ela acontece, pois seja em casa, na rua e principalmente na escola a musicalidade acontece. Desse modo, é importante refletir sobre a questão em como se dá a relação da música com o processo de alfabetização da criança; qual seu papel dentro desta etapa tão significativa da vida da criança, bem como suas contribuições?

Assim, percebe-se que a música é utilizada como instrumento pedagógico, no qual estimula o raciocínio, a concentração, trocas de ideias, a sensibilidade rítmica e auditiva. A motivação a que

leva os alunos a terem senso crítico, propicia oportunidades aos alunos tímidos, inseguros e retraídos a participarem, colaborando na assimilação das atividades musicais e se tornarem ativos do seu próprio aprendizado. De acordo com Avellar (1995), a música é excelente e contribui como recurso para estimular os alunos no desenvolvimento da leitura e escrita. Importante frisar que além disso, a musicalidade é um processo no qual desenvolvem os aspectos sensorial e o cognitivo, envolvendo o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica.

Com isso as crianças demonstram muita facilidade no trabalho com música, memorizando letra e melodia com rapidez, internalizando cada frase e expressando os sentimentos despertados com muita espontaneidade, sinceridade, simplicidade e naturalidade, pois basta ouvirem uma vez a música para sair cantarolando, especificamente quando o ritmo é mais agitado e dançante.

O trabalho pedagógico por meio da música é desenvolvido há muitos anos os professores em sala de aula, alguns com mais intensidade, outros de forma mais superficial, porém de alguma maneira todos acabam chegando na música por algum objetivo, sendo este relacionado com o tema do projeto que está sendo desenvolvido no momento, ou para iniciar um debate, ou ainda para fazer homenagens.

Nesse sentido, faz-se indiferente do motivo, a música está presente na sala de aula, especialmente nos ciclos de alfabetização, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém o que não está acompanhando a música nas salas de aula é a compreensão do papel da música na educação das crianças, da importância da musicalidade no desenvolvimento dos alunos, da influência da música no processo de alfabetização da criança nos anos iniciais.

A busca por uma compreensão e um esclarecimento sobre esta questão, é na verdade o principal objetivo deste trabalho. Sendo este o foco, permeia o embasamento teórico com autores consagrados como Jean Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Fernando Becker, entre outros, na busca da compreensão da relação da música com o processo de alfabetização da criança.

Primazia na abordagem do processo de construção do conhecimento, para assim esclarecer como a criança aprende, quais os desafios e as limitações por ela enfrentados. Sendo assim, textos teóricos sobre os estágios de desenvolvimento de Piaget serviram de base para o estudo e reflexão sobre o desenvolvimento mental da criança e a aprendizagem.

A educação muito se utiliza dos recursos audiovisuais pedagogicamente, com isso o professor pode em sua docência utilizar a bagagem musical que

o aluno traz como experiência já adquirida, e direcioná-lo por meio da apreciação musical para a alfabetização e letramento, através de atividades que exigirá desafios do educando, pois requer uma minuciosa atenção auditiva e do educador criatividade. Essa atividade propõe que a criança faça a interpretação do que ouviu (oralmente, desenho, escrita), cabendo ao professor explorar a ação, partindo do pressuposto de que o interessante é significativo para a aprendizagem e apreensão de novos conteúdos, como, por exemplo, a ampliação do repertório de vocabulários para a escrita. Essa forma de atividade, com apreciação musical, é mais uma abordagem facilitadora para alfabetizar e proporcionar a escrita à criança.

Tendo como fundamentação o construtivismo é possível demonstrar que a música como tem seu papel como um agente catalisador, que poderá auxiliar no processo de alfabetização e letramento, que segundo Rego (1990), ocorre no período de três a seis anos.

Mediante a pergunta: “Apreciação musical pode ajudar nos processos de alfabetização e letramento?”, pretende-se aproximar a uma resposta tendo como objetivo observar os processos de desenvolvimentos das atividades que a apreciação musical proporcionará para a evolução e conquistas de cada fase da leitura e da escrita.

Neste sentido, a música faz parte do convívio da criança diariamente, sendo estimulador para que as crianças cantem, dançam, ouçam música no seu dia a dia, e é por esse fator que se faz interessante a inclusão da música como “ponte” para a construção do saber. Por isso, desenvolver a sensibilidade auditiva do educando, proporcionar um escutar de forma inteligente trabalhando com o que ela já sabe de maneira criativa, para que a criança possa expressar livremente o seu mundo interior, também é o objetivo desse trabalho.

Agora partindo da indagação o que é música, tal questionamento é praticamente fácil para que todas as pessoas possam e consigam responder, pois muitas vezes relacionam-na com suas músicas preferidas, os ritmos e melodias diversificadas e inclusive, nomear algumas músicas conhecidas. Porém, se a pergunta for: O que em suma caracteriza a música? Por exigir maior complexidade, sua resposta precisa ser mais elaborada.

A música é dimensionada por muitas pessoas como uma linguagem universal, porém, baseados no que Penna (2008, p.22) nos lembra que:

“[...] a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. Exemplificando: entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons

da natureza e os possíveis de serem reproduzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons”.

Sendo assim, podemos dizer que a música é sim um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. Penna (2008, p.24) nos ajuda a compreender melhor esta relação afirmando que:

Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa -, independentemente da cultura, e, desse modo, a estranheza em relação a música do outro não existiria.

Respondendo à questão inicial, Penna (2008, p.25) diz que “a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som a música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som. O autor evidencia de maneira poética, o que muitos educadores musicais vivenciam diariamente.

Penna (2008, p. 30) apresenta a musicalização como “ato ou processo de musicalizar”, tornar-se sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela.

[...] não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade, etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (PENA 2008, p. 31).

Para finalizar Penna (2008, p. 33) deixa claro que “musicalizar” é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.

Desde o surgimento da música erudita contemporânea, ao longo dos séculos XX e XXI, que está acontecendo uma renovação do fazer musical e da própria música, “não apenas pela incorporação de outros recursos expressivos, mas também pelo modo como o material propriamente sonoro passa a ser tratado”. Penna também explica que as correntes da música erudita ajudaram a inovar a composição musical, pois desde então, estão sendo incorporados ruídos como material musical, como sons da natureza e objetos do cotidiano. Essa incorporação demonstra uma grande evolução no mundo da música, pois aumentam as possibilidades de criação e de

exploração, o que é muito valioso para o desenvolvimento humano, em especial para as crianças.

Esses recursos expressivos e significativos abrem alternativas para a prática educativa através de oficinas de música, por exemplo, que tem como objetivo construir música a partir da ação do aluno, ou melhor, da sua interação com as possibilidades sonoras, sendo o material básico, o próprio som. Levando em consideração a proposta pedagógica da oficina de música, Penna (2008, p.27) nos diz:

[...] que a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso a maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Tal afirmação não exclui do ensino de música, os elementos básicos que a constituem, pelo contrário, podemos e devemos ensinar música através de improvisação, apreciação, composição e com a execução de algum instrumento, ou seja, a

proposta não é radicalizar quanto ao que ensinar, mas como ensinar.

A música é composta por alguns elementos fundamentais que precisam estar presente sempre. São eles: Ritmo, a divisão ordenada do tempo, a pulsação, a batida da música, o que nos faz diferenciar um estilo musical de outro; Melodia, a sucessão de sons, normalmente com variações de altura (grave e agudo) e duração dos tempos (longos ou curtos); Harmonia, o conjunto de sons produzidos simultaneamente, o acompanhamento da melodia.

Também existem os parâmetros de som, que são: Intensidade- a propriedade do som ser fraco ou forte; Altura- a propriedade do som ser grave ou agudo; Timbre- a qualidade que nos permite reconhecer a origem de um som; Duração- a quantidade de tempo ao longo do qual um som (ou silêncio) é sustentado. Estes parâmetros precisam ser agregados no ensino de música.

Para dividir o tempo da música, usa-se o compasso, que é a divisão da música em séries regulares de tempo. Existem compassos de dois, três, quatro, sete, onze tempos, porém o que mais se utiliza é compasso binário, com dois tempos, o compasso ternário, com três tempos e o compasso quaternário, com quatro tempos. Com esses compassos é possível criar muitas músicas e aprender muito.

Em relação ao ensino de música, enfatizamos a importância de tomar conhecimento da lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A lei aprovada pelo presidente Lula, teve o artigo segundo vetado:

Art. 1º. O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º. “O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”:  
(VETADO)

Art. 3º. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Algumas pessoas concordaram com a decisão, outras não e cada uma tem o direito de se manifestar em relação a este tema. O presidente de honra da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM),

Prof. Dr. Sérgio Luiz de Figueiredo se posicionou a respeito da decisão:

Com relação à nova lei, existe um desapontamento por parte de muitas pessoas em função do veto ao parágrafo que incluía a necessidade de professores com formação específica para a área de música. O segundo parágrafo do veto parece lógico, na medida em que nenhuma área tem esta indicação na LDB, o que seria um precedente dentro do que diz a lei para todas as áreas do currículo. O problema foi o primeiro parágrafo do veto que estabelece uma grande confusão, já que menciona o artigo 62 da LDB, que trata da formação em nível superior em curso de licenciatura para atuação na educação básica, e ao mesmo tempo considera a possibilidade de pessoas sem titulação poderem atuar na escola com a área de música (2008).

Figueiredo (2008, p.43) está muito otimista em relação a mais esta conquista da educação na área da música e deixa claro que o mais importante não é o veto, mesmo sendo lamentável, mas sim a aprovação, que abre muitas portas para oferecer aos alunos uma educação musical de qualidade, seja ela através de parcerias comunidade-escola, ou com oficinas e principalmente com profissionais formados, aumentando ainda mais a qualidade do trabalho desenvolvido.

Jusamara Souza (2008, p.61) lembra da luta dos educadores musicais para que o estado garanta a todos o acesso ao fazer musical e a um ensino de música sistematizado e qualificado e acredita que com a aprovação da lei, estamos cada vez mais perto de realizar este sonho.

Penna (2008, p.33) traz um alerta importante, lembrando que “não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana”, mas que a realização efetiva depende de muitos fatores, entre eles, a forma como cada educador atua concretamente nos espaços possíveis.

### **Referências bibliográficas**

ABEM. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical.

ABREU, Maria Cecília de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula práticas e princípios básicos teóricos*. 8ª edição. São Paulo: Editora Associados, 1990.

BASTIAN, Hans Günther. *Música na escola. A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BASTIÃO, Zuraida Abud. *Apreciação Musical, Repensando Práticas Pedagógicas. XII Encontro Anual da ABEM*. Florianópolis: ABEM, 2003, pp. 883-896.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Atmed, 2001.

BEYER & KEBACH (org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Marlene. *Revistando as metodologias de alfabetização- Professoras falam sobre suas práticas*. Educação e Trabalho, vol. 6, n. 1, mar.-ago./2001. Juiz de Fora: UFJF.

FERREIRA, Martins. *Como Usar Música na Sala de Aula*. São Paulo: Editor Contexto, 2002.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

Guia do estágio curricular e do trabalho de conclusão de curso.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para Principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

MARQUES, Tania Beatriz Iwasko. *Do egocentrismo à descentração: à docência no ensino superior*. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. Tese de doutorado.

PENA, Maura. *Músicas e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

RCN, *Referencial Curricular Nacional*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo, FTD, 1990.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

## **A CONCEPÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Silvia Elaine Pissamiglio de Sá*

Os jogos e brincadeiras podem ser classificados de diferentes formas, de acordo com os critérios adotados. Vários são os autores que se dedicam aos estudos de jogos e brincadeiras. Veremos então qual a colaboração deixada por esses grandes estudiosos para nossa sociedade atual.

O estudo mais completo sobre a evolução dos jogos na criança é de autoria de Jean Piaget, que verificou este impulso lúdico já nos primeiros meses de vida do bebê, na forma do chamado jogo do exercício sensório-motor; do segundo ao sexto ano de vida predomina sob a forma de jogo simbólico, para se manifestar, a partir da etapa seguinte através do jogo de regras (conviver em sociedade).

Com relação ao jogo Piaget (1998), acredita que é essencial na vida da criança. De início como já citamos é o jogo do exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer; por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a

necessidade da criança de não somente lembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Em seguida surgem na vida da criança os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso, de seu desenvolvimento social.

Para Piaget (1998), o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam e brincam assimilam e podem transformar a realidade.

Segundo Vygotsky (1989), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como faz Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo.

Assim sendo, para Vygotsky (1989), a criança usa interações sociais como formas privilegiadas de acesso à informação: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações que sejam agradáveis ou não.

Enquanto Vygotsky fala do faz de conta, Piaget fala do jogo simbólico e podemos dizer que através de pesquisas e estudos estas duas análises são correspondentes.

Como afirma Oliveira (1992), a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: real e proximal.

A Zona de Desenvolvimento Real é a do conhecimento já adquirido, ou seja, é o que a pessoa traz consigo, já a Proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais “capazes”, que já tenham adquirido esse conhecimento.

Para Vygotsky (1998): “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Na visão sócio-histórica de Vygotsky (1989), a brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão, e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos.

Para Vygotsky (1989), a brincadeira cria para as crianças uma Zona de Desenvolvimento Proximal, que não é outra senão à distância entre o nível atual

de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro com mais conhecimento.

Vygotsky não estabelece fases para explicar o desenvolvimento da criança, como já citamos, mas, classifica o brincar como: Primeira fase, onde a criança começa a se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe, começa a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. Nesta fase, o ambiente a alcança por meio do adulto e pode-se dizer que a fase entende-se até em torno dos sete anos. A Segunda fase é caracterizada pela imitação, a criança copia o modelo dos adultos. A Terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e convenções a elas associadas.

Vygotsky (1989), ainda afirma que: “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

É através destes estudos e conhecimentos que podemos dizer que crianças que se aproximam uma das outras podem simplesmente conversar, ou juntas trocam ideias e brincadeiras e a partir daí constroem juntas o que sozinhas não fariam, pois brincam em parceria, convergem pontos de vistas, negociam

significados, dividem tarefas, compartilhando ideias e objetos desempenhando papéis. E é através dessa parceria que eles se desenvolvem, interagem e aprendem uns com os outros, que Vygotsky (1989) fala e coloca que é muito importante.

### **Brincar como direito indispensável à criança**

Desde os tempos mais remotos, o trabalho foi valorizado em detrimento do ócio de brincar. Foi, e ainda é, considerado por alguns grupos como pura “perda de tempo”. Essa postura é um dos motivos que torna mais difícil a erradicação do trabalho infantil.

Os direitos humanos têm sido conquistados em um processo histórico, as necessidades e aspirações se articulam em reivindicações e lutas, antes de serem reconhecidas como direito. Implica muitas vezes em mudança de paradigma e quebra de preconceitos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998), o brincar faz parte do crescimento das crianças que necessitam de diferentes oportunidades e de diversas maneiras, pois esse tipo de atividade faz com que elas mudem cada estágio do seu desenvolvimento de forma natural, permitindo-lhes fazer amigos, resolver dificuldades, seguir seus instintos, pensar e aprender com os outros. Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças.

As brincadeiras ajudam a criança a relacionar-se melhor com os outros, desenvolvem a sua criatividade, fazendo-as mais tranquilas e inteligentes. A criança que brinca fica mais esperta, aprende com mais facilidade e se torna um adulto mais realizado.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (Referencial Curricular Nacional, Introdução, volume 1, p.28).

As brincadeiras infantis, além de desenvolverem as noções de espaço, de tempo, também favorecem o desenvolvimento da fantasia, da dramatização de papéis, da língua oral, das regras de trabalho em grupo e do controle corporal.

Na fase infantil a criança tem que ser respeitada quanto ao seu tempo de brincar, de socializar, vivenciar e resolver conflitos. Se esse tempo e espaço forem preenchidos de forma correta, conseqüentemente isso será refletido no futuro, em que cada um poderá ter suas próprias características e ser dono de seus conhecimentos.

Segundo Vygotsky (1989), o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem, pois cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança.

A Constituição Federal de 1988 abre possibilidade de fiscalização das ações do governo por parte dos cidadãos, criando caminhos para a participação da sociedade, trazendo avanços em diferentes áreas da vida em sociedade. Na Educação Infantil não foi diferente, impulsionados pelas atuais concepções de infância e exigências legais, tem se criado novas políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso IV, diz que é dever do Estado, garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Com isto a Constituição toma a Educação Infantil como um direito da criança e uma opção da família que por consequência obrigou o Estado a criar novas políticas públicas para assegurar-lhes seu direito.

O Estatuto da Criança e Adolescente – (ECA) foi um resultante disto, promulgado em 1990, lei nº 8069 em seu artigo 227, coloca a criança e o adolescente como prioridade nacional, onde reconhecem como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, também estabelecem um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso

impedir desvios de verbas e violações dos direitos das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB), promulgada em 1996, nº 9.394 estabelece em seu artigo 21 a composição da Educação Escolar, e em seu artigo 29 a finalidade da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB) procura concretizar a implementação de uma série de procedimentos regulamentados, para que as creches e pré-escolas valorizem suas atividades integrando o cuidado com a educação.

Em seu artigo 30 trata da organização da Educação Infantil que será oferecida em: I – creches, entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade e II – pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade, onde com isto rompe com estereótipos da denominação (creche para pobre/escolinha para rico) de acordo com a classe social. Em seu artigo 62 trata da questão da formação de docentes para atuar na educação básica, que será realizada em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, preocupando com a

formação do profissional para atuar consciente da sua responsabilidade do trabalho pedagógico.

Dentre esta nova legislação a Educação Infantil traz desafios também para os municípios, que integram a política estadual e nacional, buscando juntar esforços para as ações do governo, organizando fóruns de Educação Infantil em vários estados brasileiros, que se constituem de um espaço e socialização das leis vigentes, regulamentação, financiamento e formação dos profissionais.

O Conselho Municipal de Educação em nosso município deliberou algumas normas e estas devem viabilizar o sistema municipal com o objetivo de aperfeiçoar as ações das instituições de ensino de Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, com a especificidade da faixa etária de organização curricular na escola.

As suas propostas pedagógicas devem respeitar os princípios norteadores: éticos, políticos e estéticos.

Quanto as suas propostas pedagógicas o Conselho delibera que a identidade de cada aluno seja reconhecida para que haja com isto organizadas estratégias de avaliação coerentes a faixa etária considerando a sua realidade nos mais variados contextos e áreas biopsico social.

As atividades múltiplas, no contexto da Educação Infantil situam a criança no seu processo,

no crescimento bem como em suas fases. Aliar o lúdico nesta proposta desenvolve a espontaneidade o gosto e prazer de ver e sentir os objetivos ao seu redor.

Cabe ressaltar a questão do financiamento, onde 10% dos recursos do ensino fundamental serão destinados à Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação traz diretrizes e metas em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, partindo da premissa de propostas pedagógicas que considerem a criança integralmente.

Em dezembro de 1998, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o intuito de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para educação da criança de 0 a 6 anos e, estabeleceram paradigmas para a própria concepção, programas de cuidado e educação, com qualidade, em situações de brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de respeito e confiança, enquanto tem acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O documento destaca a evolução do conceito de criança na história da Educação Infantil e os

impactos da modificação da constituição familiar e da vida na sociedade sobre a vida da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil confirmam os Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica na orientação das instituições de Educação Infantil.

Ensinar e vivenciar o brincar na Educação Infantil exige convicção de que a mudança é possível e que contribuirá significativamente para a formação de cidadãos que atendam as demandas do século XXI.

De acordo com Freire (1997), saber que deve respeito à cultura, autonomia e identidade do educando, exige de mim uma prática em tudo coerente. Essas palavras nos levam a refletir sobre a importância de uma prática pedagógica voltada para a valorização e o respeito à individualidade do aluno.

### **Afinal o que é Brincar?**

Conforme a Orientação Curricular (2007), brincar é a principal forma de expressão da infância e uma atividade primordialmente humana. É por meio do brincar que as crianças aprendem a viver, criam cultura, se humanizam e se constituem como sujeitos histórico-sociais. Estabelecem diálogo consigo próprio, com o outro ou com um ou mais objetos. É uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende o corpo e a mente. O ato de brincar para

a criança possui sentido próprio e é realizado por prazer e divertimento, de forma espontânea e criativa.

O conceito de brincar é infinitamente flexível, oferecendo escolhas e permitindo liberdade de interpretação.

O termo “brincar” é uma questão discutida tanto por Brougere (1993), quanto por Henriot (1989). Henriot desenvolveu a ideia de que o brincar está associado a uma nova imagem de criança que vem construída em função do seu status social. Para este autor, o brincar passou por diversas concepções, nas áreas das Ciências, Artes, História, Filosofia e da Pedagogia. Para melhor entendimento é preciso compreender o brincar como uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos. Sendo assim, o brincar pode e deve ser considerado como representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitadas pela linguagem num determinado contexto social. Como fato social, o brincar é determinado pela imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específicas.

Brougere reapresenta os autores que escreveram sobre o brincar infantil, falando sobre o papel determinante da filosofia romântica na transformação de um pensar sobre a brincadeira assimilada à concepção de criança.

Essa concepção romântica, para Brougere encontra sua tradução prática nos trabalhos desenvolvidos por Froebel. No século XIX, a ciência recupera a ideia determinista e inatista de aprendizagem contida nas concepções de crianças e brinquedo evocadas pela filosofia, transformando a brincadeira na possibilidade de recapitulação da humanidade pela criança, ou do pré-exercício da vida adulta.

Segundo Brougere (1993), a brincadeira precisou ser concebida como uma vantagem evolutiva para manter-se enquanto atividade infantil.

Brougere e Henriot propõem uma análise sociocultural do brincar, tendo como ponto de partida suas representações nas diferentes sociedades e em diferentes épocas. Afirmam também que as relações encontradas entre brincadeira e educação no decorrer da história contemporânea foram importantes para transformar a ideia/imagem de frivolidade e gratuidade que se tinha da atividade lúdica.

Para entender a relação entre infância e brincadeira é preciso resgatar o ato de brincar como experiência lúdica e como tal, possibilita o acesso à cultura, a incorporação de valores e apropriação de novos conhecimentos. Por meio do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário. O brincar envolve atividades fundamentais para o

desenvolvimento humano, como físicas, mentais, sociais, comunicativas e emocionais.

Para Borba (2007, p.39):

A brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significação e formas de ação sociais específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Existem muitas definições para o brincar. Friedman (2009), destaca entre elas, a de tratar-se de uma linguagem ou forma de comunicação e expressão da essência do ser humano, mesmo que ele não tenha consciência disso. Muitas vezes as crianças brincam sem saber que estão se revelando ao mundo. É por meio do brincar que a criança explora e interage com o mundo. A infância é um tempo oportuno para a criação, às descobertas e a representação.

Enquanto brincam, se organizam, inventam, conversam, criam papéis, instauram novas realidades e contextos e criam sentimentos e expressividades.

Brincar, como principal linguagem da infância, compreende práticas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras que garantem o direito às crianças de se comunicarem e interagirem.

Friedman (2000) afirma: “o tempo de brincar, para a criança, não é o tempo dos relógios, não é o tempo planejado, não é o tempo consciente. É simplesmente um tempo especial e precioso”.

Pode haver crenças diferentes sobre o conceito de brincar, dependendo da cultura, do papel profissional, do treinamento e das experiências prévias. Para alguns, brincar é uma questão ligada ao desenvolvimento, e não a educação; para outros, brincar é somente para crianças pequenas; ou que o brinquedo não deve ser contaminado pela interferência dos adultos, sendo livremente escolhido pelas próprias crianças; ou que divertir-se é o elemento-chave para definir o que é brincar.

O conteúdo das brincadeiras pode variar de acordo com a cultura infantil, mas a essência do brincar mantém-se firme em todas as culturas para todas as crianças, inclusive as portadoras de deficiências.

## **Referências bibliográficas**

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 4. Ed. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2003.

AURÉLIO, Mini. **Século XXI**. Ed. Nova Fronteira.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

HUIZINGA, J. H. L. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Universidade de São Paulo e Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2013.

MEC. **Brinquedos e Brincadeiras**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579:educacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao)>. Acesso em: 04 abr. 2014.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 01. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2014.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 02. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2014.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 03. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.p>

df>. Acesso em 02 abr. 2014.

MEC. Orientações Curriculares. **Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas.**

Disponível em:

<[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares\\_ExpectativasAprendizagens\\_%20OrientaDidaticas.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2014.

OLIVEIRA, Z. M. **Creches: Crianças, Faz-de-conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: muitos olhares.** 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

## **O DIREITO DO NEGRO AO ESTUDO: EQUIPARAR A SOCIEDADE**

*Silvia Regina Lisboa Quadri*

### **RESUMO**

Percorrendo pela história da educação aos negros, compreendem-se todos os percalços ao qual foram submetidos, dado o forte racismo atravessado por séculos, sucumbindo os negros e seus descendentes a uma condição subumana. A pesquisa nos remete a fatos históricos do âmbito educacional, que nos traz a lucidez sobre os motivos das desigualdades sociais presenciadas atualmente no Brasil, entre brancos e afros descendentes. A investigação transcreve o percurso das lutas que os negros travaram, conquistando gradativamente seu espaço na educação, por intermédio de pessoas ativistas, e pelo amparo da legislação que lhes garantiu direitos igualitários. A supremacia branca identificada nessa trajetória, nos desperta também a compreensão sobre a raiz do comportamento preconceituoso incutido fortemente na sociedade ainda nos dias de hoje. Justamente dentro das instituições que deveriam promover a dissipação de qualquer manifestação de preconceito, é encontrado omissões ao preconceito e atos de racismo. O objetivo deste

artigo é identificar a raiz do preconceito e de que maneira combater dentro das escolas, tomando por base o método histórico. Conclui-se que a escola como formadora de cidadãos, tem o dever de sediar a harmonia entre as etnias. Pelo mesmo, discussões em torno dessa prerrogativa para inserir projetos pedagógicos com esse cunho, deve acontecer com mais frequência nas escolas, a fim de preparar o professor e praticar ações eficientes no combate ao racismo.

**PALAVRAS-CHAVES:** BLACK EDUCATION, RACISM, RIGHT TO STUDY.

#### **ABSTRACT**

Going through the history of education for blacks, we understand all the mishaps to which they were subjected, given the strong racism crossed by centuries, succumbing blacks and their descendants to a subhuman condition. The research takes us to historical facts in the educational field, which brings us to a clear understanding of the reasons for the social inequalities currently seen in Brazil, among whites and Afro-descendants. The investigation transcribes the course of the struggles that blacks fought, gradually conquering their space in education, through activist people, and under the protection of the legislation that guaranteed them equal rights. The white supremacy identified in this trajectory also awakens our understanding of the root of prejudiced behavior that is strongly instilled in society even today. Precisely

within the institutions that should promote the dissipation of any manifestation of prejudice, omissions to prejudice and acts of racism are found. The purpose of this article is to identify the root of prejudice and how to combat it within schools, based on the historical method. It is concluded that the school as a trainer of citizens, has the duty to host the harmony between the ethnic groups. For the same reason, discussions about this prerogative to insert pedagogical projects with this nature, should happen more frequently in schools, in order to prepare the teacher and practice efficient actions in the fight against racism.

**KEYWORDS:** HISTORY OF BLACK EDUCATION, BLACK RIGHT TO EDUCATION, PREJUDICE WITHIN SCHOOLS

## INTRODUÇÃO

OS NEGROS NA MAIORIA DAS VEZES, PROTAGONIZAM OS PERSONAGENS DAS HISTÓRIAS FICTÍCIAS CONTADAS PELA DRAMATURGIA COMO BANDIDOS E OU NUMA POSIÇÃO SUBALTERNA, E O BRANCO NO PAPEL DE HERÓI E BEM-SUCEDIDO. DA FANTASIA PARA REALIDADE, É A EXPRESSÃO DE UMA SOCIEDADE QUE CRIA SEUS ESTEREÓTIPOS, E AO NEGRO, SÃO ATRIBUÍDOS ASPECTOS NEGATIVOS. DESSA APARÊNCIA SUTIL, CAPTAMOS A PROJEÇÃO RACISTA INCUTIDA

## NAS PESSOAS, ENTRE TANTOS OUTROS COMPORTAMENTOS DE NATUREZA TÓRPIDA.

Tantos anos se passaram após a abolição, e ainda nos defrontamos com uma grande desigualdade étnica social. Muitas lutas travadas ao longo da história proporcionaram aos negros uma melhor disputa por respeito e vida digna, principalmente no que tange a educação, mas o preconceito ainda vive.

O racismo é alimentado diariamente pelas mídias sociais com seus padrões de beleza; pelas instituições de ensino e seus livros didáticos que corroboram ainda mais para inferiorizar o negro; pela falta de preparo e de pauta para lidar com essas questões nas escolas.

O objetivo da pesquisa é percorrer pela história do negro na educação brasileira, para compreender a herança de conceitos escravista que ainda são abrigados no país, bem como acompanhar a trajetória de conquistas na esfera da educação para os negros, e discutir as práticas que acontecem nas escolas sobre o preconceito.

Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica amparada em uma pesquisa de livros e artigos científicos, baseadas nos termos história da educação do negro no Brasil; leis que amparam a educação dos negros; Preconceito racial em sala de aula.

Todos que de certa forma tem participação na formação da conduta e opinião social, deveriam se comprometer a desconstruir a ideologia de supremacia branca, através de políticas educacionais, sociais e culturais. A escola tem papel fundamental nesse processo.

## A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE NEGROS NO BRASIL

A mais sombria história da humanidade, sem dúvida nenhuma foi a escravidão. Espantosa a perversidade na qual os negros eram submetidos pela ideologia da supremacia branca, que legitimava seus atos de escárnio, embriagados por sua ignorância e arrogância.

No período colonial, os jesuítas introduziram a instrução primária para filhos de portugueses e índios; educação média com intuito de formação para o trabalho e catequização dos filhos de índios; e colégio que formavam mestres em artes e bacharéis em letras, os filhos brancos de coronéis e ou senhores de engenhos (COTRIM, 1987). O objetivo do ensino elementar, era pela expansão da fé católica. Índio e negros estavam fora no plano de ensino secundário.

Com a expulsão dos Jesuítas do país no ano de 1759 pelo Marques de Pombal, a educação passa a ser gerida pelo estado, que trataram de instituir as escolas régias. Na segunda metade do século XVIII, as ações políticas adotadas para educação foram por

conta da administração pombalina. Neste cenário, a escolarização passou a atender parte da sociedade, ficando de fora os negros, e mestiços. Já os brancos pobres, boa parte não frequentavam por falta de verba para locomoção.

No período da escravatura, os direitos sociais e políticos mais básicos dos negros, foram eram sucumbidos. Andar pelas ruas após as dez horas da noite sem autorização do senhor, alugar uma casa e ou fazer qualquer negociação, era uma das restrições impostas pelo estado, para mantê-los a ordem escravista (LIMA, 2002).

O acesso do negro aos estudos era algo impensável. Os documentos oficiais deixam explícito o impedimento que a elite impunha. Observasse pela primeira Carta Magna de 1824, artigo 6º da Constituição, que assegurava a instrução primária básica a todos os cidadãos brasileiros gratuitamente, excluindo os demais que não tinham status de cidadãos. Mas o artigo não mencionava sobre os negros libertos, o que deixava uma brecha no entendimento desta lei.

Províncias contrárias a determinação da inserção de negros libertos, fizeram impedimento ao acesso. Como exemplo disso, a lei de 22 de dezembro de 1837 da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (VEIGA, 2007).

Na província do Rio de Janeiro, também foi identificado a restrição:

Em 4 de janeiro de 1837, o presidente da Província do Rio de Janeiro, Paulino José de Sousa, sancionou uma lei proibindo 'os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos', de frequentar as escolas públicas de 'instrução primária' (Domingues, 2007, p. 25 apud CUNHA, 1999, p.87).

No Brasil império, leis foram criadas, uma delas era determinante sobre o acesso dos negros a escola, como o Decreto nº 1.331 de 1854. A instrução para adultos ficava a mercê da boa intenção de professores.

Em 1878, com o Decreto nº 7.031, os negros poderiam frequentar a escola desde que fosse no período noturno, sob autorização de seus senhores, e se estivessem em boas condições físicas, a final, trabalhavam arduamente.

O escravo ter acesso a cultura, não era visto com bons olhos, pois representava ameaça a escravatura. Os senhores acreditavam que o conhecimento os impulsionaria a rebeliões de resistência, bem como a presença dos negros nas escolas, poderiam "contaminar" culturalmente os demais frequentadores.

O mercado escravista começa a entrar em declínio com sucessivos acontecimentos, como a

proibição do tráfico de escravos em 1870. Na sequência, com a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040), aprovada em 28 de setembro de 1871, define que as recém-nascidas de escravas, ficam sob os cuidados dos senhores de suas mães até os 8 anos. Estes senhores poderiam entregá-las ao Estado em troca de indenização. Quando optavam por entregá-las, o Estado encaminhava essas meninas a instituições que ficariam responsáveis por sua criação (FONSECA, 2001).

Apesar das iniciativas governamentais de estimular a instrução dos negros com a criação de algumas instituições como asilos agrícolas, aprendizes artífices e ensino profissionalizante, grande parte dos senhores de escravos, não liberavam as crianças aos 8 anos, mantendo-as sob sua custódia até os 21 anos. Conforme Fonseca (2001).

Seis anos após a primeira geração de crianças completar a idade que possibilitaria ao senhor fazer a escolha entre ficar com o menor ou entregá-lo ao Estado, o número total de crianças nascidas livres de escravas existentes em todo o Brasil era de 403.827. Dessas, apenas 113 haviam sido entregues ao Estado em troca da indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis). Uma quantia insignificante, 0,028% do número total de crianças nessa situação, o que indica que a quase totalidade das crianças

nascidas livres foram educadas nos mesmos moldes que os trabalhadores escravos. Ou seja, uma educação que transcorria no espaço privado, onde a atribuição dos senhores era de criar os menores, sem nenhuma obrigação de prestar contas a respeito dessa criação. (FONSECA, 2001, p.19)

Os esforços por parte da sociedade em promover a inclusão social, como observado, era um nado contracorrente. O que prevaleceu foram os interesses escusos dos senhores. Um insignificante percentual adotava a ideia. Constatando o impedimento imposto aos negros.

Mesmo diante de um prospecto negativo quanto a educação dos pretos e pardos, pesquisas mostram que houve algumas instituições e líderes negros que promoveram esse feito como por exemplo a escola de Pretextato dos Passos e Silva ou a Escola Perseverança de Antônio Cesarino.

Em 1888 aconteceu a abolição da escravatura pela Princesa Isabel Cristina. O fim do trabalho escravo despertou preocupação nos Intelectuais da época, sobre o que seria dos negros, sem alicerce do estudo como preparo para vida. Pelo mesmo, colocaram em pauta a instrução dos filhos das escravas para a vida livre. O que antes era ameaça ao fim da escravidão, agora era uma discussão plausível, sob o ponto de vista de desenvolvimento do país.

Tempos depois, a modernização chegou ao país com a entrada de imigrantes na maioria, norte americanos e europeus. Segundo entendimento dos intelectuais, estes imigrantes mostravam-se culturalmente superiores aos mestiços e negros brasileiros. Compreendendo a transição do trabalho escravo para o livre, Costa (1998) diz que:

Realizada no plano político-parlamentar pelas categorias dominantes, mais interessadas em libertar a sociedade do ônus da escravidão, do que em resolver o problema do negro, a Abolição significou apenas uma etapa jurídica na emancipação do escravo que, a partir de então, foi abandonado à sua própria sorte e se viu obrigado a conquistar por si sua emancipação real (COSTA, 1998, p. 529).

Sob este contexto, compreende-se que nenhuma ação foi promovida para integrar os filhos de escravos e seus descendentes junto a sociedade, ao contrário, o negro era colocado em posição de desvantagem na disputa por melhores condições de vida.

O despreparo ao qual sujeitaram o negro, o distanciava das oportunidades que eram assumidas por estrangeiros e brasileiros brancos. Colocados a margem da nova ordem econômica, as desigualdades sociais se fizeram presentes e são refletidas até hoje.

## DIREITO DOS NEGROS A EDUCAÇÃO AMPARADO PELA LEI

Após a Proclamação da república no ano de 1889, um longo processo de inclusão se inicia. O regime se intitulava como sendo do povo. Projetava a educação popular como uma consolidação do mesmo (CARVALHO, 1988).

A ascensão da escolarização concreta iniciou-se com mais precisão, a partir do desenvolvimento industrial dado no Estado Republicano, no final do século XIX, corroborando na impulsão do ensino popular e o ensino profissionalizante. De acordo com Silva e Araújo:

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior [...] Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada (SILVA E ARAÚJO, 2005).

Movimentos interessados na inserção dos negros deram origem a associações por três fases distintas. Na primeira fase, de 1889 a 1937, deu-se o surgimento de várias organizações. Essas instituições ofereciam cursos, palestras e apresentações artísticas, e até a criação de escolas próprias como a Sociedade Amiga da Pátria e Aurora, fundada em 1908 e extinguida em 1929 (DOMINGUES, 2007).

Nesse período, em 1931, a associação Frente Negra Brasileira (FNB), teve grande destaque por sua expansão em várias localidades do Brasil, e com a criação do Departamento de Cultura ou Intelectual. Este departamento desenvolveu um curso de formação social e primário.

Essas organizações tinham muitas dificuldades financeiras, pois não contavam com ajuda do governo, dificultando a manter ativo os projetos de inclusão dos negros no âmbito educacional.

De 1934 a 1964, inicia-se a segunda fase. Período de destaque para algumas instituições como as Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A UHC promovia alfabetização, assistência médica e jurídica, pautas na imprensa e publicações nos jornais. O Teatro Experimental do Negro tinha por objetivo inicial, fazer peças de teatros apenas com atores negros. Porém, o projeto ganhou outras dimensões, tendo como proposta cursos profissionalizantes e disciplinas como Português, Aritmética, História, História e Evolução do Teatro, entre outras.

Conforme Domingues (2007), em 1978 começa a terceira fase do movimento, marcado pela redemocratização no país, dando margem para o reaparecimento de movimentos populares, estudantil e sindical, sucumbidos pela ditadura, e a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial,

que teve seu nome alterado para Movimento Negro Unificado (MNU), no ano seguinte. Este movimento preocupava-se entre outras questões, com a inclusão nos currículos escolares, da cultura afro-brasileira e a História da África.

Ações em pró da educação dão início em 1990, com o nascimento de instituições como Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural, Educafro, entre outras, espalhadas pelo território nacional, com várias propostas inclinadas à educação, como preparar o negro para o vestibular, autoestima e sua formação Política. No final dos anos 90, aconteciam ações voltadas à inserção dos negros no Ensino Superior (NASCIMENTO 2005).

Discussões sobre políticas específicas a população negra, ganha força na década de 90 pelo Brasil. O então presidente Fernando Henrique Cardoso, criou o grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. O grupo elaborou 46 propostas de ações para diversas áreas, principalmente na da educação, mas essas propostas não foram efetivadas.

Outras propostas seguiram no âmbito legislativo, e teve como destaque a proposta do deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP) de Emenda Constitucional; o projeto de Lei nº 13 e 14 da senadora Benedita da Silva (PT/RJ); projeto de Lei n.1.239 em 1998 do deputado Federal Paulo Paim (PT/RS); projetos de Lei n. 4.567 e 4.568 do deputado

federal Luiz Alberto (PT/BA); e o projeto de Lei n.298, apresentado pelo então senador Antero Paes de Barros (PSDB) em 1999. Os projetos tinham diversas propostas que iam desde a concessão de bolsas até um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas, e cotas para ingresso no Ensino Superior.

Os critérios para conseguir o benefício eram étnico-raciais e ou sociais. Afro-brasileiros ou afros descendentes, negros e indígenas, se enquadram para o benefício sobre o primeiro ponto. Sob o aspecto social, se enquadram as pessoas “carentes” ou provenientes de escolas públicas (MOEHLECKE, 2002).

Após a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo promovida pela ONU, no ano de 2001, realizada na África do Sul, que as políticas de ações foram finalmente implementadas, para a diminuição das desigualdades sociais. Em cumprimento ao compromisso selado internacionalmente, o governo cria o Programa Diversidade na Universidade através da Lei nº 10.558/02. O intento do programa era proporcionar o ingresso da população afro descendentes, indígenas e carentes, ao ingresso nas universidades (BRASIL, 2002).

Universidades públicas, em conformidade com a Lei, aderiram a reserva de um determinado

percentual de vagas, nos cursos de graduação para afrodescendentes e oriundos de escolas públicas.

A exemplo, temos a criação da Lei nº 3.708 pelo Estado do Rio de Janeiro, que faz reserva de 40% para pardos e negros na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (GUIMARÃES, 2003). Na sequência, em 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) adota a reserva de 40% das vagas nos cursos de graduação e pós-graduação, seguindo os mesmos critérios seletivos para oferecer o benefício (SANTOS, 2007). Os demais estados foram prosseguindo com esta medida.

E as conquistas não pararam por aí. Compreende-se que para equiparar a sociedade, é preciso muito mais movimentos. Nessa observância, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, logo no início do seu mandato, aprovou a inclusão da Consciência Negra no calendário escolar e o ensino da história da África nas escolas públicas e particulares.

A tomada de responsabilidade do Estado como agente propulsor da homogeneização social, compreende seu dever de eliminar a discrepância entre brancos e negros dentro da sociedade, através da garantia dos direitos fundamentais dos negros brasileiros.

A Lei 10.639 garantiu a atribuição da história da cultura negra do Brasil e sua contribuição na formação da civilização brasileira, dentro da grade curricular do ensino.

## RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

A pesar de todos os esforços por parte da sociedade em reparar as injustiças com a população negra no Brasil e no mundo, ainda presenciamos atrocidades quando se fala de racismo. As ideias originárias do período escravista, da supremacia branca, são heranças passadas de pai para filho por gerações e refletidas até hoje no comportamento social.

O sentimento de superioridade pela cor da pele é evidente. Se observado os programas televisivos, vemos na sua maioria personagens brancos. Os negros ficam com os papéis de origem humilde na sua maioria. Assim se segue em sites, revistas, filmes entre outros meios de comunicação, que expressão a ideologia do branco como padrão estético de beleza e sucesso, enquanto que o negro, enquadrado sob uma ótica de “inferioridade”.

Nas escolas, onde teoricamente deveria haver um movimento de dissolver qualquer tipo de preconceito, por se tratar de uma instituição que forma cidadãos, vemos o racismo acontecendo sob nossos olhos. Os livros didáticos são um exemplo

claro do enaltecer do homem branco como herói e os negros como escravos.

As maiorias dos professores não se dão conta da má influência que esses livros, diga-se de passagem, extremamente preconceituosos, exercem sob a autoestima das crianças negras. De acordo com Pessanha (2003), deve-se ter cuidado na escolha dos livros que irão problematizar a questão do preconceito, por que os mesmos estão repletos de mensagens vinculadas que estigmatizam o negro. A melhor escolha é por autores que abordam a beleza do negro e suas qualidades.

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora, a qual é quebrada nessas obras, oferece ao leitor representações positivas do negro, do descendente de africanos, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a esta elevação da autoestima e resgate de sua cultura. (SOUSA, 2001. p. 45)

A escola tem essa propriedade de desconstruir esse conceito torpedo em torno do negro. Pelo mesmo, é fundamental abordar as lutas da população negra, suas vitórias, a cultura, e sua participação na construção sociedade brasileira. “Também é importante que ela reconheça a diversidade da população brasileira, valorizando a mesma

devidamente, contribuindo para a formação de cidadãos autoconfiantes que possam exercer sem medo sua cidadania”. (ALGARVE, 2004).

Todos que fazem parte da rotina escolar como pais, alunos, professores, coordenadores e direção, funcionam como uma engrenagem para o desenvolvimento sadio do intelecto e identidade da criança negra. Todos trabalhando juntos constroem através do afeto e respeito, um ambiente confortável para a aplicação da cultura, práticas políticas, e educacionais, tornando o espaço atrativo.

“Investir na melhoria da relação professor-aluno é um alvo a ser destacado, dada a sua relevância na atuação sob a violência e no desenvolvimento de características individuais, como a autoestima” (MARRIEL, 2006). Todavia, não acontecendo esse laço afetivo entre as partes, a escola se torna uma tortura para os que frequentam, ocasionando os mais diversos problemas de convivência.

Mas temos o enfrentamento de outra questão. A conscientização deve partir principalmente dos docentes, que são a linha de frente para promoção da transformação de conceitos. Porém, o racismo dentro das escolas esta incutido muitas vezes até quando se aborda a questão, conforme afirma Foster (2004). “Todos se dizem não-racistas mas apontam o racismo no colega” (FOSTER, 2004). De acordo com Foster, discussões em torno do assunto acontecem, porém

de maneira muito tímida. “É impressionante como, além da simples omissão, o recurso que mais se adota para a questão racial é o silêncio” (FOSTER, 2004). O racismo muitas das vezes parte justamente de quem deveria liquidá-la.

Par a endossar a discriminação ocorrida dentro das salas de aula, temos como parâmetro, a obra da Eliane Cavalleiro, que em sua pesquisa, constatou que crianças negras de 4 a 6 anos, já apresentam uma identidade negativa de si mesma e ao grupo étnico que pertencem, e as brancas um sentimento de superioridade, se impondo muitas vezes de maneira preconceituosa ao se referir a cor de seu colega de maneira depreciativa. No que tange ao comportamento do professor frente a esse tipo de conflito, o depoimento da menina negra Catarina, que consta na pesquisa da autora, nos exemplifica. Catarina diz que as outras crianças a ofende “... de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada”. (CAVALLEIRO, 2006).

A autora teme pela autoestima da criança negra, por que o próprio professor que deveria defendê-la e corrigir esse comportamento, ficam omissos. Essa falta de intromissão é de certa forma um

consentimento ao racismo, fomentando a prerrogativa de que o negro é inferior. A criança negra cresce com essa deformidade em sua identidade. O silêncio do docente para Cavalleiro (2006) é um ato que favorece ainda mais a discriminação, se estendendo da escola para outros espaços.

A falta de planejamento escolar para abordar o tema e harmonizar as relações étnicas, corrobora com o entendimento de que os negros são inferiores. Faz-se necessário uma extensa discussão sobre o assunto, para que a escola possa compreender seu papel como formador de opinião e caráter do indivíduo.

O preconceito escolar enraizado deixa sequelas para uma vida. O silêncio que muitas das vezes objetiva evitar um conflito étnico acaba provocando um efeito negativo numa proporção avassaladora, colhida posteriormente.

Cavalleiro (2006) diz que, “numa sociedade com democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças no espaço escolar de forma bastante preconceituosa”. A escassez de estudos e discussões sobre o racismo nas propostas pedagógicas, demonstra falta de acuidade sobre esta questão de suma importância.

A vivência dentro do ambiente escolar é substancial para o desenvolvimento afetivo, intelectual e social do indivíduo. A participação do professor é ímpar nesse processo. “Para muitos, o afeto do professor pode significar a continuação da permanência na escola” (ALMEIDA, 1999). Pelo mesmo, a educação não deve se abdicar dessa responsabilidade.

Segundo Silva (2001), na década de 80, foi efetuada uma pesquisa que constatou sedimentação de papéis subalternos e estereótipos racistas aos personagens protagonizados por negros. Esse prospecto influenciava na construção de uma imagem negativa para crianças e adolescentes tanto negros quanto brancos. Submetendo o negro a uma condição inferiorizada, estremecendo o relacionamento da diversidade étnico-racial.

Subtende-se que a imagem desvalorizada atribuída ao negro, e por outro lado, o enaltecimento do branco, era incutido no subconsciente e participante durante o processo de formação do cidadão.

Nas observações de Cavalleiro, presenciou comentário racista dos professores. Como obrigar a criança a prender seu cabelo com a chuquinha de cabelo, por que não considerava apropriado o cabelo da criança negra armado, impondo o padrão de beleza europeu.

O entendimento é de que a escola tem papel fundamental na desconstrução do preconceito, mas antes deve-se trabalhar com a conscientização do principal interlocutor, que é o professor, coordenador e direção.

## CONCLUSÃO

APESAR DE SÉCULOS TEREM SE PASSADO APÓS A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA, O RACISMO SE DESPONTA DENTRO DAS ESCOLAS, NOS CAMPOS DE FUTEBOL, NAS EMPRESAS, POR TODOS OS LUGARES, DE UMA MANEIRA PRIMITIVA. A INCOERÊNCIA ENTRE UMA CIVILIZAÇÃO COM GRANDE AVANÇO TECNOLÓGICO E SOCIAL E O RACISMO EXPOSTO, É INTRIGANTE.

Através de investigação pela história da construção das civilizações, identifica-se uma doentia ideologia enraizada na sociedade. A de que o negro era uma subespécie humana, enquanto que os homens brancos eram superiores. E essa superioridade autointitulada, os convencia do direito de submeter os negros a serem seus serviçais.

Por longos anos, os negros vivenciaram um verdadeiro pesadelo acordado. Cerceados de qualquer direito que dignificasse sua existência, como o direito básico ao estudo, os negros foram jogados a margem da sociedade.

Observando os fatos ocorridos, percebe-se grande resistência dos brancos na instrução dos negros. Por exemplo, os Jesuítas que estavam empenhados em dar instrução primária, foram destinados a instruir somente portugueses e índios; A carta Magna de 1824 que garantia estudo primário a todos os cidadãos brasileiros, que teoricamente dava acesso aos negros libertos, as províncias se articularam para não permitir o acesso dos negros; A Lei do Ventre Livre em 1871, que propunha aos senhores a doação de filhas de escravos aos 8 anos de idade para que o governo pudesse instruí-las, mesmo em troca de indenização, sofreu boicote, pois foram pouquíssimos os senhores que abriram mão da custódia.

Apenas após a proclamação da república, que começaram a olhar para a questão problemática do negro marginalizado. Parte da sociedade começou a se mobilizar para proporcionar estudo aos afros descendentes e incluí-los na sociedade.

Muitos foram os avanços em termos legislativos, que proporcionam condições igualitárias de vida aos negros. Mas há ainda um inimigo a vencer que é o preconceito. Este papel cabe as escolas, que são instituições que formão cidadãos.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **“Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?”** Dissertação (Mestrado). 2004. Universidade Federal de São Carlos.

BRASIL. Lei nº **10.558 de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 nov. 2002.

CARVALHO, C. P. **O difícil acesso à escola pública**. Tese (Doutorado) – FE/UNICAMP, Campinas, 1988.

COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 1987

COSTA, EMÍLIA VIOTTI DA. **DA SENZALA À COLÔNIA**. 4. ED. SÃO PAULO: FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos**. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius da. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO,

Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro.** São Paulo: Ação educativa, Anped, 2001.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola.** 2004. 148 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

GOMES. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **O acesso de negros às universidades públicas.** In: SILVA, Beatriz Petronilha Gonçalves e; SILVÈRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

LIMA, Wandercléa Santos de. **Os Escravos na Legislação Provincial de Sergipe 1835 – 1888.**2002.132 f. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2002.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes.** Cad. Pesqui., São Paulo, 2006.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Negritude e cidadania**: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. **O negro na confluência da educação e da literatura**. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação**: novos desafios. Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. **O Sistema de Cotas da Universidade do Estado da Bahia**: relato de uma experiência. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da, (orgs.). **O negro na universidade**: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.p.99-124.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso**: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Maria Aparecida. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo**: maios uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane.

Racismo e Anti racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, Andréia Lisboa. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil**: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

## **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Simone Pereira da Silva*

### **INTRODUÇÃO**

Qual é a diferença entre jogos e brincadeiras em escolas públicas e particulares?

Essa questão nos chamou a atenção por estar ligada ao cotidiano da criança, os jogos e as brincadeiras são um meio importante para o desenvolvimento cognitivo, motor e para a aprendizagem, sendo instrumento necessário para a compreensão do processo de construção do conhecimento.

Observamos que jogos e brincadeiras alavancam situações de ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil, como pode ser observado nas referências bibliográficas sobre o tema e nas orientações curriculares de documentos oficiais, é preciso transformar os jogos e brincadeiras em atividades de rotina diária, para se tornarem práticas cotidianas.

Os Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem os jogos e brincadeiras como forma de comunicação, de envolvimento social,

*Simone Pereira da Silva*

de expressão e pensamento, nos fazendo acreditar que os jogos e brincadeiras revelam a cultura corporal a que a criança está relacionada ao grupo social. Os Referenciais também indicam que o movimento tem significado importante, estimulando a autoestima e a interiorização do comportamento do seu grupo social.

Froebel foi o primeiro a colocar como parte essencial do trabalho pedagógico o jogo, embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo destes jogos.

Segundo obras de Vygotsky (1982 e1988), o jogo e a brincadeira são atividades sociais das crianças, a qual elas se desenvolvem nas experiências e interações sociais que estabelecem com a experiência sócia histórica dos alunos e neste sentido indica brinquedo e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária, o lúdico é uma atividade humana, um modo de recriar o contexto a qual estão inseridas. Ao brincar e se movimentar elas exploram objetos, buscam parcerias, expressam múltiplas linguagens, aprendem sobre regras e ganham autonomia.

De acordo com o pensamento de Wallon (1971), as atividades que alguns professores não atingem as necessidades psicomotoras das crianças, o espaço não é adequado para o desenvolvimento, impedindo e contendo os movimentos e as atividades, desfavorecendo o desenvolvimento da personalidade, por excesso de controle das ações.

Kishimoto (2001, p. 8) afirma que na educação infantil há pouca importância nas atividades coletivas e individuais, a autora propõe atividades iguais para todos, contrariando as propostas de autonomia.

Ainda para Kishimoto (2001) as brincadeiras auxiliam as crianças a conhecer regras, partilhar significados para se desenvolver e se educar; ao brincar a criança compartilha valores culturais e expressam ideias, aprende a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a coordenação motora.

A brincadeira é um privilégio na aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que brincam, também aprendem. As crianças transferem para as suas brincadeiras tudo o que escutam, enxergam, observam e experimenta tornado a brincadeira uma maneira de revelar seus pensamentos e emoções. As brincadeiras passam a ser mais interessantes quando as crianças tem a oportunidade de combinar os variados conhecimentos a que tiverem acesso.

A brincadeira é uma experiência flexível e auto direcionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta. (Kishimoto 2001).

Em 1967, o Relatório de Plowden endossou fortemente a brincadeira, ele declara que uma brincadeira diversificada e satisfatória é um meio de aprendizagem.

Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não estão cientes de que a brincadeira é o principal modo de aprendizagem durante a primeira infância. É o meio através do qual as crianças harmonizam a sua vida interior com a realidade exterior. (Brincando, as crianças gradualmente desenvolvem conceitos de relações causais, a capacidade de discriminar, de fazer julgamentos, analisar).e resumir, imaginar e formular. As crianças ficam concentradas em sua brincadeira e a satisfação de terminá-la com uma conclusão satisfatória

solidifica hábitos de concentração que podem ser transferidos para outros aprendizados. (CACE 1967; em Pollard, 2002, p. 143).

Desde 1980 e 1990 se estabeleceu um debate entre as duas polaridades da brincadeira a livre e a da instrução formal dirigida. O centro do debate parece ser a educação que deveria concentrar os esforços para que as crianças se tornem confiantes, membros capazes na sociedade. Duas polarizações que não são reciprocamente restritas e os educadores precisam tomar decisões, muitos descobriram que é difícil justificar a aprendizagem através da brincadeira por se sentirem pressionados a agir de acordo com uma transferência de conhecimento formal.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhendo o que deseja

fazer, interagindo com as pessoas, expressando o que sabe fazer através de seus gestos, do olhar ou de uma palavra, demonstrando o que compreende do mundo, assim, a brincadeira faz parte de uma diversidade de coisas que as crianças gostam, além de ser um direito delas. A brincadeira tem ação livre, podendo acontecer a qualquer momento, sendo iniciado e conduzido pela criança, proporcionando prazer e não exigindo como condição um produto final. Relaxa, envolve, estabelece regras, desenvolve diferentes linguagens e habilidades e estimula a criança a ampliar sua imaginação. Diante de tais constatações, destacamos a importância de se pesquisar sobre os jogos e brincadeiras na educação infantil.

### **Breve históricos da educação infantil**

De acordo com Kuhlmann, (1999) o processo histórico das instituições de Educação Infantil, destinava-se a uma infância pobre visando apenas o cuidar, beneficiando principalmente as famílias de classes pobres populares e as crianças, cujos pais precisavam trabalhar, necessitando de alguém que cuidasse de seus filhos. É importante destacar que na Constituição de 1988 a educação infantil deixa de ser um direito apenas dos filhos de pais trabalhadores, passando a ser uma obrigatoriedade às crianças, independentes de classes sociais. A criança não deve mais ser tratada como um ser inerte e sim capaz de assumir seus atos, construindo sua própria história.

(...) O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (Kuhlmann, 1999:54)

A Educação Infantil é um período de vida escolar que se amplia pedagogicamente, com crianças de 0 a 6 anos (Brasil). (LDB, 1996).

As escolas de Educação Infantil Públicas e Privadas integram dentro da Lei 9394/96, os Sistemas Municipais de Ensino.

De acordo com o artigo 30º. A educação infantil será oferecida em:

- I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade;
- II – Pré - escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade;

A educação segue na tentativa de superar as diferenças entre o cuidar e o educar, atendendo as crianças de 0 a 3 anos nas creches onde visava apenas o cuidar, e crianças de 4 a 6 anos nas chamadas pré-escolas o educar. Segundo Kuhlmann,

(1999) na nova Lei LDB tem se uma preocupação voltada para o ensino pedagógico, além do cuidar na qual esta está envolvida a educação infantil, fundamental e médio, sendo a única obrigatoriedade o ensino fundamental, destinadas até o momento às crianças de 7 anos.

Com a mudança da Lei nº 144/2005, aprovado pelo senado em 25 de janeiro de 2006 onde estabelece a duração mínima de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, sendo o período da criança na educação infantil e em pré-escolas, passa a ser de zero a cinco anos.

Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil - RCN - (Brasil, 1998), para a educação infantil deriva a consonância com uma política de educação infantil, que por sua vez, deve refletir os preceitos constitucionais e as convenções internacionais pertinentes a sua área. Não apenas no Brasil, mas no mundo todo, as políticas para a infância deparam-se com tensões envolvendo a relação família-Estado frente a responsabilidade perante a criança pequena, a conciliação entre trabalho dos pais e responsabilidade familiar e o enfoque sobre desenvolvimento infantil e ensino aprendizagem. São tensões decorrentes de profundas transformações sociais, demográficas, políticas e econômicas, que se refletem na composição da força de trabalho, na estrutura

familiar, na concepção de infância e no reconhecimento de seus direitos. Responder a elas requer um novo olhar para as necessidades das crianças e de suas famílias e uma revisão das formas tradicionais de atendimentos oferecidas.

A história da humanidade tem nos mostrado que as crianças sempre brincaram e continuarão brincando. Segundo Santos (1999) brincar faz parte da essência da criança e se isso não acontece algo não está bem. Práticas baseadas no que é conhecido a respeito de como as crianças se desenvolvem, considerando idade, situação social e bem estar emocional. Alguns profissionais têm um conceito escrito sobre a brincadeira, esses profissionais parecem acreditar que o envolvimento da imaginação é um comportamento necessário antes que a brincadeira pudesse ser considerada brincadeira.

Disponibilizaremos um quadro de teorias instrumentais e teorias críticas da brincadeira de acordo com o pensar de cada autor.

<b>Quadro 1.1</b>	<b>Fonte</b>	<b>Data</b>
Teorias instrumentais da brincadeira <b>Panorama da brincadeira</b>		

Ambientes de aprendizagem adequados- brincadeira ao ar livre	Pestalozzi	1805
A brincadeira educativa; abordagem centrada na criança.	Froebel	1837
A brincadeira para desenvolver a vida interior; aprendizagem multissensorial.	Montessori	1900
A brincadeira como ensaio para a vida	Groos	1920
A brincadeira como expressão dos conflitos internos	Freud	1920
A brincadeira como trabalho das crianças	Isaacs	1958

A brincadeira como meio de aprendizagem	Piaget Bruner Vygotsky	1962 1974 1978
A brincadeira prática; simbólica; com regras.	Piaget	1962
A brincadeira no currículo espiral; aprendizagem através das experiências diretas- em primeira mão	Bruner	1966
Disposição das brincadeiras	Katz	1967
A brincadeira concilia a vida interna das crianças com a realidade externa	Plowden	1967
A brincadeira é emocional e um meio para controlar os medos	Paley	1978
A brincadeira como uma ferramenta cultural; aprendizagem sociocultural	Vygotsky	1978

na ZDP; apoiada por adultos.		
A brincadeira lúdica (exploratória) e epistêmica (criativa)	Hutt et al.	1989
A brincadeira como uma espiral de aprendizado	Moyles	1989
A brincadeira e os esquemas	Athey Nutbrown	1989
As brincadeiras sociodramática importante para habilidades cognitivas, criativas e socioemocionais.	Smilansky	1989
A brincadeira como processo sem produto- fluxo livre	Bruce	1989
Níveis de desenvolvimento	Laevers	1996
Ensino através da brincadeira	Bennett et al Wood e Attfield	1997 1996, 2005

A brincadeira como diversão	Parker-Rees	2001
A brincadeira em um continuum social	Broadhead	2004
A brincadeira para promover a autorregulação e a metacognição	Wood e Attfield Whirebread	2005 2005

<b>Quadro 2</b>	<b>Fonte</b>	<b>Data</b>
Teoria Critica da brincadeira <b>Panorama da brincadeira</b>		
A brincadeira somente como meio para relaxar e se exercitar	Spencer	1878
As crianças pensam que trabalhar é sentar em silêncio e produzir algo	Tizard et al	1884
A brincadeira é altamente idealizada	Meadows e Cashdan	1988

A brincadeira não tem que ser trabalhada, é considerado menos importante que a atividades que têm resultados mensuráveis	Cleav e Brown	1989
As atividades da brincadeira podem ter baixo nível de desafio intelectual	Hall e Abbott	1991
A brincadeira tende ser vista como trivial por uma sociedade dominada por homens que enfatiza a força do pensamento racional	Anning	1994
A brincadeira é vista como inimiga de educação	First	1994
Diferença entre relatório e realidade nas propostas baseadas na brincadeira	Bennett et al	1997

Brincar (aprendizagem para a vida)

Avril Brock / Sílvia Dodds

Pam Jarvis / Yinka Olusoga

## **Jogos e brincadeiras na educação infantil**

A educação infantil no Brasil tem como parâmetros as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação, fundamentadas na lei de Diretrizes e Bases de 1996 que por sua vez é amparada pela constituição de 1988.

As Diretrizes definem o currículo infantil como um conjunto de práticas social que devem possibilitar a criança uma vivência plena de suas linguagens, interagindo com o mundo, produzindo cultura e construindo conhecimentos de mundo social, físico e da natureza, possibilitando assim que ela viva diferentes experiências que contribuirá para o desenvolvimento. A educação infantil é primeira etapa da educação básica e será oferecida em creche e pré-escola onde a criança num espaço coletivo será educada. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil).

Segundo Moisés Kuhlmann Jr., em seu livro História da educação Brasileira, hoje apesar das determinações legais das Diretrizes da educação infantil os avanços se mostram insatisfatórios, pois creches do município de São Paulo permanecem no órgão do bem estar social. A luta pela melhoria na educação continua e a concepção de ser humano hoje tem uma nova mentalidade, diferente daquela que via a criança como um indivíduo e como um animal a ser trabalhado para ser um cidadão, segundo Herbert Spencer e (Moisés Kuhlmann).

Atualmente, os artigos 1º e 4º da Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil (artigo 1º).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (artigo 4º).

Através de estudos realizados pela sociologia, psicologia, linguística e outras áreas do conhecimento, o brincar têm se destacado como principal meio de expressão da infância. Este instrumento de qualidade proporciona a criança aprender a relacionar-se, a desenvolver-se, se apropriando da cultura. Ao realizar uma brincadeira com outra criança, ou mesmo sozinha ela tem a oportunidade de explorar o mundo, aumentar a sua percepção sobre ela e o outro, organizar seu pensamento, trabalhando seus afetos, sua capacidade de tomar iniciativa sendo sensível a cada situação.

Hoje, a maioria dos filósofos, sociólogos, etólogos e antropólogos concordam em compreender

o jogo como uma atividade que contém em si mesma o objetivo de desafiar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na ridez da aprendizagem e da caminhada humana pela evolução biológica. Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, a descoberta da individualidade e a meditação individual (ANTUNES, apud SANTOS, p.38).

O autor Jean Piaget dividiu os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o surgimento de novas aptidões do pensamento, interferindo assim no desenvolvimento global.

Período I – Sensório- Motor (0 a 2 anos)

Período II – Pré-operatório (2 a 7 anos)

Período III – Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

Período IV – Operações Formais (11 ou 12 anos em diante)

(Jean Piaget, 2009, p.101).

Segundo Piaget, cada período é caracterizado nessas faixas etárias por aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor, onde todos passam por todos os períodos e em sequência, porém o início e fim de cada um dependem das características biológicas do indivíduo e dos fatores educacionais e

sociais. A divisão nessas faixas etárias não é norma rígida é uma referência.

1º Sensório – Motor: Ocorre através da percepção e dos movimentos que a cerca. No recém-nascido a vida mental reduz-se ao exercício dos reflexos.

Ex: sucção.

No final do período, a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto, utiliza a inteligência prática ou sensório motor, envolvendo a percepção e os movimentos, ocorre neste período o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico.

No curto período de dois anos as crianças evoluem as suas atitudes que até então são passivas ao ambiente, suas atitudes são ativas e participativas, é capaz de falar e realizar imitações.

2º Período Pré-operatório:

1ª infância – 2 a 7 anos.

O mais importante neste período é a linguagem que acarreta modificações no intelectual, afetivo e social da criança.

Consequências mais evidentes: é a comunicação. A criança antecipa o que vai fazer, acelerando assim o pensamento, transforma o real em função dos seus desejos e fantasias. (jogo simbólico).

Com o domínio ampliado do mundo, seu interesse se multiplica, diferencia e regulariza, tornando-se estável, surgindo à escala de valores próprios. Um dos mais relevantes é o respeito que nutre pelos indivíduos que julga superior a ela. Neste período a maturação neurofisiológica completa-se, desenvolvendo novas habilidades, como a coordenação motora fina.

3º Período das Operações Concretas 7 a 11 ou 12 anos.

O período anterior, caracterizado egocêntrico é superado neste por iniciar uma construção lógica, a criança tem a capacidade de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes.

Em nível de pensamento consegue estabelecer corretamente causa efeito, de meio e fim. Sequenciar ideias ou eventos. Trabalhar ideias de forma simultânea. Formar conceito de número (Jean Piaget, 2009, p.104).

No aspecto afetivo o aparecimento da vontade há conflitos, entre o dever e o prazer por exemplo. Adquire autonomia em relação ao adulto, passa a organizar seus próprios valores morais.

4º Período das Operações Formais. (a adolescência – 11 a 12 anos em diante).

Neste período ocorre à passagem do pensamento concreto para o pensamento formal,

abstrato, isto é o adolescente realiza as operações no plano das ideias sem necessitar de manipulação ou referências concretas. É capaz de lidar com conceitos como liberdade, justiça entre outros, a contestação é a marca deste período, principalmente sobre o que gostaria de reformular no aspecto afetivo, vive conflitos, deseja libertar-se do adulto, mais ainda depende dele, deseja ser aceito pelos amigos e pelos adultos. Os interesses do adolescente são diversos e mutáveis, sendo que a estabilidade chega com a proximidade da idade adulta.

A análise do brincar na Educação Infantil será efetuada à luz dos artigos 9º a 12º das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, segundo o artigo 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira, indicando que não se pode pensar no brincar sem as interações:

**Interação com a professora:** É essencial para conhecimento do mundo social, pois enriquece e dá qualidade às brincadeiras.

**Interação com as crianças:** O brincar entre elas garante produção conservação e recriação do repertório lúdico.

**Interação com os brinquedos e materiais:** É essencial para conhecer o mundo dos objetos. Ex: texturas, cores, formas, cheiros e outras especificidades.

Criança e ambiente: A organização do ambiente facilita ou dificulta as interações e a realização das brincadeiras.

Interações entre: escola família e criança – Possibilita a inclusão da cultura, dos brinquedos e brincadeiras. Os jogos e brincadeiras, desde a Educação Infantil são atividades tão importantes para as crianças quanto às de treinamento de coordenação psicomotora. (Tizuko Morchida Kishimoto – FE – USP tmkishim@usp.br, p. 2,3).

A brincadeira representa uma forma dominante da infância, observando as condições em que esta criança vive e o lugar em que ocupa. É desta forma que ela começa a aprender, através da brincadeira é que a criança forma o início da imaginação ativa, além de ser o meio em que se apropria das funções sociais e do comportamento voltado para o social, desenvolve o seu senso de companheirismo; aprende a conviver, ganhando ou perdendo; procura entender regras e conseguir participação satisfatória. Os jogos oferecem excelentes oportunidades para desenvolver a linguagem, o contato com diferentes objetos e situações, estimula a linguagem interna, aumento e melhora do vocabulário. Frente ao desenvolvimento proposto por Piaget, as condutas, ações e, conseqüentemente os tipos de brinquedos e jogos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

### **Referências bibliográficas**

*As origens do pensamento na criança.* São Paulo: Manole, 1989.

BENJAMIN, WALTER, 1982- 1940. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* Walter Benjamin: Tradução de Marcos Vinicius Mazzari; (direção da coleção Famy Abimovich) São Paulo: summers. 1984.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília: Senado federal, 1996. Disponível: <[www.anped.org.br/reuniões](http://www.anped.org.br/reuniões)> Acesso em: 15 out 2007.

BRASIL, ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília Imprensa do Senado/ 1988.

BRINCAR: Aprendizagem para vida, pág., 47.

BRUNER, Jerome. L`éducation, entée dans La culture.

DEWEY, J. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional,1956.

GALVÃO, *Henri Wallon*: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, Cidade, editora e ano?

In. Faria A.L.G. e Palhares M.S. (orgs). Educação Infantil Pós- LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

KISHIMOTO, T.M. *A pré- escola na republica. Proposições.* V.I, n, 3,P.55-6,de.

KULHMANN Jr, Moisés. *Educação Infantil e Currículo*.

LIMA, Elvira Souza. *Brincar Para Quê?* São Paulo: Editora Inter Alia 2007.

SANTOS, Santa Marli pires dos. *Brinquedos e infância: um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TEXTO: A BRINCADEIRA E A CULTURA INFANTIL  
Tizuko Morchida Kishimoto

VIGOTSKY, L.S. *et alii, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/ Eusp, 1988.

WALLON, *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Ana moura e Rui de Moura. 5. Ed. São Paulo. Editora? Ano? Disponível em: <[www.qdivertido.com.br/ver\\_artigo.php?codigo=38](http://www.qdivertido.com.br/ver_artigo.php?codigo=38)> Acesso em: 09 out 2011.

## **A IMPORTÂNCIA DO PLANO GESTOR NA UNIDADE ESCOLAR**

*Sirlene Macedo dos Santos Silva*

O Plano de Gestão ou Plano Gestor é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade e intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações internamente ao estabelecimento e operacionaliza o Projeto Político Pedagógico.

Portanto, o Plano Gestor adquire um importante papel na execução das garantias ao direito à educação de qualidade aos alunos, uma vez que, neste documento, estão definidos claramente, todos os aspectos da unidade escolar, assim como as ações que realizará e registrará.

O Plano de Gestão da cidade de São Paulo, conforme instrução normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME), nº 22, de 11/12/2018, dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental e ensino médio.

Além disso, apresenta objetivos com ênfase na melhoria da qualidade pedagógica e no compromisso formativo com os educandos, tendo como base ações para uma gestão compartilhada e democrática,

desenvolvendo objetivos comuns dentro da comunidade. Apresentar ações que viabilizem um ambiente construtivo, participativo e de qualidade é um dos resultados esperado para esta gestão. O gestor deverá, através de suas propostas, nortear as ações juntamente com a comunidade escolar, pois: Gestão Democrática na escola pública é um processo por meio do qual decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p. 7).

Na sociedade atual, a educação tem saído cada vez mais dos muros da escola e alcançado outros espaços sociais. Esse é um cenário desafiador para os educadores, pois eles precisam repensar a prática pedagógica. Um assunto que ganhou relevância nos últimos anos é a relação entre escola e comunidade. Hoje em dia, a parceria com as famílias não é mais o único objetivo da gestão escolar. Construir uma relação positiva com a população do entorno também é importante para o desenvolvimento da escola infantil e dos alunos. A escola, principalmente a de educação infantil, tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e na construção da cidadania. Sua função ultrapassa a prática dentro das salas de aula.

Assim, a atuação dos educadores influencia não apenas as crianças e suas famílias, mas também o bairro em que a escola se insere e a sociedade como um todo. A presença dessa instituição deve ser um diferencial positivo na comunidade essa parceria é importante para todos.

Se a escola está inserida em um bairro que tem problemas sociais, por exemplo, ela precisa conhecer esse cenário, para fazer, de fato, parte dele e ter participação ativa na solução das adversidades que o afligem. Com o engajamento de todos, é possível pensar ações conjuntas e conquistar melhorias para toda a região e isto, está ligado diretamente ao plano de Gestão Democrática.

Essa atitude gera reconhecimento para a escola e cria uma reputação positiva junto aos moradores do bairro, o que a fortalece e promove o serviço escolar. A comunidade também colhe frutos, já que passa a contar com uma nova parceira.

Além disso, os benefícios chegam até os alunos. A escola infantil, ao se aproximar da comunidade, tem mais condições para atuar no desenvolvimento integral das crianças, oferecendo uma educação cidadã, solidária e democrática.

A parceria com a família é uma ponte para a relação entre escola e comunidade. Muitos alunos moram no bairro, por isso, a participação das famílias abre as portas da escola infantil para a população.

Importante que os pais e responsáveis sintam-se acolhidos pela equipe pedagógica e tenham canais de comunicação efetivos com a escola. Eles devem ser incluídos não só quando for preciso resolver alguma questão do aluno, mas em diversos momentos da rotina escolar.

Quando as famílias têm uma imagem positiva da escola e com elas expressam isso nas suas relações pessoais e sociais. Ao participarem do cotidiano escolar, os pais podem falar sobre isso no bairro e construir novas parcerias entre a gestão e a comunidade. Quando se fala da relação entre escola infantil e comunidade, a responsabilidade social deve ser um dos valores. É importante que a equipe escolar procure conhecer os movimentos sociais do bairro e pensem em formas de colaborar nas suas reivindicações.

O apoio às causas sociais do bairro pode se dar através da inserção dos temas no planejamento das professoras. A educação na escola infantil precisa considerar a cultura e a história das crianças. A cidade e o bairro onde elas nasceram e vivem faz parte da vida delas, portanto, as professoras podem incluir esses aspectos ao planejar suas práticas pedagógicas. Por meio da execução de projetos é possível enriquecer a aprendizagem das crianças e ainda estimular a relação entre escola e comunidade. Quando for abordada a história do bairro, por

exemplo, podem ser realizadas entrevistas com figuras importantes para a comunidade.

Pode ser pensado, também, um projeto que mapeie as ruas do bairro, proporcionando que as crianças conheçam a diversidade de moradias, comércios, opções de lazer e serviços. Em uma atividade sobre profissões, os alunos podem visitar alguma loja nas proximidades ou o profissional pode ser convidado para conversar com as crianças na escola.

Além disso, é possível pensar em práticas pedagógicas que abordem algumas problemáticas do bairro com as crianças. Se a coleta de lixo é uma questão importante, por exemplo, as professoras podem propor um projeto em que os alunos conscientizem a população sobre a importância de conservar as ruas.

Outra possibilidade para escolas que fiquem próximas a rios ou praças é realizar campanhas de limpeza, revitalização e plantio de árvores. Em épocas de epidemia de alguma doença é possível realizar projetos de conscientização sobre os sintomas e o tratamento.

Ações simples, como caminhadas pelo bairro e entrega de panfletos, podem fazer a diferença. O envolvimento das crianças chama atenção e conquista a simpatia de toda a comunidade para as causas defendidas no projeto.

A escola infantil pode fazer a diferença no bairro, sendo um canal de compartilhamento de informações importantes. As paredes do prédio podem ser usadas para afixar materiais de campanhas de saúde, educação e outros assuntos relevantes. As famílias que tiverem acesso aos cartazes atuam na divulgação das informações pela comunidade.

Além disso, a escola pode criar uma página nas redes sociais e divulgá-la como um canal de comunicação entre a equipe pedagógica, as famílias e os moradores do bairro. A comunidade também pode ser convidada para divulgar seus projetos ou necessidades na escola, em uma relação de diálogo e parceria.

Para que exista uma verdadeira relação entre escola e comunidade, o espaço escolar pode ser um lugar de convivência no bairro. Abrir os portões para a participação dos moradores nos eventos escolares é uma ação bastante positiva. A equipe pode realizar palestras sobre assuntos relevantes e convidar a todos. O convite pode ser estendido também em culminâncias de projetos e exposições dos trabalhos das crianças. As festas tradicionais para a nossa cultura, como o natal, podem ser aproveitadas como momento de confraternização entre todos.

Com ações como essas, a relação entre escola e comunidade se fortalece em uma verdadeira parceria e as pessoas passam a respeitar e

reconhecer ainda mais a equipe pedagógica. Uma escola infantil cidadã e socialmente responsável se integra à comunidade e faz a diferença.

Na figura 1 é mostrado algumas determinações e definições de responsabilidades na organização escolar de acordo com o artigo 43 do Plano Gestor da Secretaria Municipal de Educação (SME). Desta forma, procura-se evidenciar a importância do papel da equipe gestora na execução e garantia da gestão participativa dentro da unidade escolar e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino para o ano vigente.

### **Determinações e responsabilidades dos garantidores da gestão democrática.**

<b>DETERMINAÇÃO DE ACORDO COM O ARTIGO 43 DO PLANO GESTOR DA SME</b>	<b>RESPONSABILIDADE</b>
Elaborar ou redimensionar o Projeto Político Pedagógico - PPP	Comunidade Escolar
Projeto Especial de Ação – PEA	Coordenação Pedagógica
Organização Escolar para atendimento ao Público	Diretor
Organização referente ao horário de trabalho de Agentes Escolares/Agentes de Apoio e outros	Diretor

Documentação Pedagógica do processo de aprendizagem e desenvolvimento educacional dos educandos (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ESCOLA MUNICIPAL EDUCAÇÃO INFANTIL, ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL, ESCOLA MUNICIPAL ENSINO MÉDIO)	Coordenação Pedagógica
Organização dos horários dos Profissionais que compõem Equipe Gestora	Diretor
Dar ciência e orientar os servidores, no início de cada ano, sobre suas responsabilidades, conforme legislação em vigor.	Diretor
Organização e funcionamento da Associação de Pais e Mestres, do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil	Equipe Gestora
Objetivos específicos da Escola: metas a serem atingidas e ações a serem desencadeadas (vinculadas ao Projeto Pedagógico)	Equipe Gestora e Escolar
Plano de trabalho dos núcleos de: direção, técnico pedagógico e	Equipe Gestora

operacional	
-------------	--

Fonte: Adaptado da Instrução Normativa SME Nº 22/2018. **Organização das unidades escolares para 2019.** Disponível em [sedin.com.br/new/index.php/instrucao\\_normativa](http://sedin.com.br/new/index.php/instrucao_normativa)> Acesso em 12 jun.2019

## **Recursos humanos e instrumentos garantidores do direito à educação**

De acordo com o Plano Diretor e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a gestão democrática e participativa, garantidores do direito à educação dos alunos, são validadas em função das ações dos recursos humanos (professores) e de acordo com os instrumentos pedagógicos formais existentes de acordo com a lei.

Neste sentido, optou-se em registrá-los utilizando como ferramenta o quadro síntese, uma vez que tal ferramenta possibilita sintetizar de forma objetiva e clara a diversidade dos recursos humanos e instrumentos pedagógicos.

Os recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, diretor, assistente de diretor, secretário de escola, equipe de apoio, parceiros, etc.), cada qual atuando de acordo com as suas atribuições contribuem de forma significativa no atendimento das necessidades dos alunos, uma vez que, a existência da escola, se deve única e exclusivamente para tal fim.

Pressupondo que cada membro da equipe escolar interna e externa tenha claramente compreendido o seu papel, em uma gestão democrática e participativa, as ações de cunho organizacional, administrativo, pedagógico, técnico e executivo estarão articulados como elos de uma corrente inquebrantável que poderão garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dentro da unidade escolar.

### **Quadro Síntese Recursos Humanos/Instrumentos Pedagógicos.**

<b>RECURSOS HUMANOS/INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS</b>	<b>PONTOS DE DESTAQUE</b>
Educador	Educar, capacitar de acordo com os cursos oferecidos  pela SME, planejar, elaborar, avaliar e acompanhar o  desenvolvimento dos alunos
Avaliação	Educação Infantil – Artigo 31 da LDB -  acompanhamento e registro para acesso ao ensino  fundamental;  Ensino Fundamental – Contínua, progressiva e  diversificada;

	<p>Avaliação externa: indicadores comparativos do rendimento de desempenho para a tomada de decisões</p> <p>(Prova Brasil, ANA, SAMI)</p>
Frequência	Frequência mínima de 75% para a promoção
Classificação	<p>Artigo 71 das Normas Regimentais Básicas para as escolas públicas, a classificação se dará por</p> <p>I – Por ingresso</p> <p>II – Por classificação ou reclassificação</p>
Recuperação	Contínua e Paralela

Fonte: Adaptado da Instrução Normativa SME Nº 22/2018.

**Organização das unidades escolares para 2019.** Disponível em [sedin.com.br/new/index.php/instrucao\\_normativa](http://sedin.com.br/new/index.php/instrucao_normativa)> Acesso em 12 jun.2019

Portanto, este trabalho bibliográfico, buscou um entendimento sobre os passos necessários para que haja um processo de democratização no sistema escolar. Segundo Santos (2002) há evidências do desejo de toda comunidade escolar transformar utopia em uma realidade factível, ou seja, que a gestão democrática e de qualidade seja norteadora da organização escolar em todas as suas facetas. Então, o que realmente é desejado e almejado para as escolas é uma organização própria para cada realidade social seguindo as normas federais que

regem o sistema de ensino. Em relação ou contexto educacional, gestão democrática se faz no coletivo, por isso é uma via de mão dupla, à medida que se aprende se ensina a praticar democracia.

### **Referências bibliográficas**

BENEVIDES, M. V. **A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar**. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.) Democracia e construção do público no pensamento brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**, São Paulo: FDT,2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da educação princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo, Cortez, 1992.

HORA, D. L. **Gestão democrática da Escola Pública**. Campinas: Papirus, 1994. Instrução Normativa SME Nº 22/2018. **Organização das unidades escolares para 2019**. Disponível em < [sedin.com.br/new/index.php/instrução\\_normativa](http://sedin.com.br/new/index.php/instrução_normativa)> Acesso em 12 jun.2019

**LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Senado Federal -Secretaria Especial de Editoração e Publicações – Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2005. Disponível em <

<https://.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/7032/65.pdf>> Acesso em 06/junho/2019.

LIBANEO, J. C. **Didática Geral**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCK, H. **Estratégia para a ação global e coletiva de ensino**. Gestão em Rede, nº 3 Renageste/Consed, Paraná: PUC-PR.,1997.

LUCK, H.; DE FREITAS, K. S. **A Escola participativa: O trabalho do Gestor Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARO V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonsom, 2002  
SEDUC. **Conselho Escolar**. 3 ed. Teresina, 2012.

SILVA, J. J. C. **Gestão escolar participada e clima organizacional**. Gestão em Ação, Salvador, v.4, n.2, p. 49-59, jul. /dez.2001

## CAROLINA MARIA DE JESUS E A REALIDADE ESCOLAR

*Tábata Luana Arena Basílio*

Carolina Maria de Jesus é conhecida pela obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, lançada em 1958. A escritora viveu a maior parte da sua vida na favela do Canindé, a qual retratou em sua obra, além de contar a sua rotina de catadora de papel. A escritora, por sua história de vida e sua escrita, torna-se uma figura interessante para conscientizar os alunos da modalidade EJA em relação aos processos de exclusão que existem na sociedade brasileira.

(A autora) utiliza a palavra como instrumento de voz e de denúncia acerca das mazelas que viveu e, ao agir e romper com o determinismo social imposto pela natureza ao que se refere à convivência em sociedade permitido pela palavra e tudo o que se relaciona a ela, descobre-se como capaz de escrever a própria história, detendo o poder de ressignificar sua existência e tornar-se sujeito político e socialmente – além do pensamento de ascensão social por meio da

divulgação das suas obras  
(MITSUUCHI, 2018, p. 255/256).

Como visto na introdução, um dos objetivos principais da educação, principalmente na modalidade EJA, é a conscientização dos alunos. Se a biografia de Carolina mostra uma escritora que buscou, através da palavra, contar a sua própria história e posicionar-se como sujeito político e social, os educadores devem ter o mesmo objetivo para os alunos da EJA: transformação desses alunos em sujeitos críticos e capazes de se posicionar perante a realidade de exclusão que eles vivem. Desse modo, o currículo torna-se um espaço de transformação, pois é possível, pelas vivências de Carolina, estimular que os alunos enriqueçam as aulas com as suas próprias narrativas.

Assim, se a biografia da autora é interessante para mostrar alguém que se conscientiza pela própria escrita e observação da realidade, o modo como ela escreve abre a possibilidade de emergir a narrativa do próprio aluno, enriquecendo a aula com a experiência do aluno.

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio

entre os dois a escola possível para adultos (MOLL, 2004, p.17).

Ou seja, se o professor, ao abordar a obra de uma autora como Carolina, deixar emergir as narrativas dos alunos, será possível a chegar a esse ideal de educação exposto acima: a legitimação dos saberes dos alunos e a inserção de novos saberes pela escola.

### CAROLINA MARIA DE JESUS

Carolina nasceu em 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, de pais analfabetos. Quando criança, frequentou a escola aos sete anos de idade, após a esposa de um rico fazendeiro tomar a decisão de pagar os estudos da menina. Porém, interrompeu seus estudos no segundo ano da escola, já tendo desenvolvido o gosto pela leitura.

Em 1937, com a morte da mãe, Carolina migrou para São Paulo, e, em 1947, na favela do Canindé, montou sua casa com papelão e outros materiais que pudesse encontrar. Para sustentar a família, ela coletava papel todas as noites. Nessa época, trabalhou na casa do cardiologista Euryclides de Jesus Zerbini, onde teve acesso a diversas obras presentes na biblioteca do cardiologista. Em 1948, teve o seu primeiro filho, José Carlos, seguido de José Carlos, nascido em 1949, e Vera Eunice, em 1953.

Enquanto trabalhava como catadora, Carolina escrevia diários, somando vinte cadernos de escrita. em 1958, o repórter Audálio Dantas propôs ao grupo “Folhas” (que incluía a “Folha da Manhã”, a “Folha da Tarde” e a “Folha da Noite”) uma reportagem sobre a favela do Canindé. A proposta era fazer uma imersão na favela por uma semana, mas, três dias depois, o repórter voltou com seis cadernos, mostrando-os ao editor. Eram cadernos de Carolina Maria de Jesus. O repórter contou ao seu editor que não conseguiria descrever a favela como a autora daqueles cadernos.

Em 1958, o repórter escreveu uma matéria com diversos trechos dos diários de Carolina, intitulada “O drama da favela escrito por uma favelada”. Após a repercussão que a reportagem causou, Audálio escolheu os principais trechos dos cadernos, publicados no livro *Quarto de despejo*. O lançamento foi um sucesso, vendendo 60 mil cópias em uma semana, um recorde na época.

A partir dessa publicação, a autora tornou-se conhecida, até mesmo internacionalmente. O livro foi traduzido para 13 idiomas e vendeu mais de um milhão de exemplares. Com o dinheiro obtido, Carolina chegou a sair da favela do Canindé. Em 1977, faleceu devido a uma crise de asma. Em sua obra,

(Carolina descreve) a realidade em que vive tecida com elementos diferentes da cultura dominante (branca, elitizada e letrada). E, mais

que uma denúncia da miséria em que vive, o exercício da voz por meio da literatura permite a Carolina a criação de um mundo impossível, de fantasias (...) Advoga-se assim a existência e representatividade da cultura popular, ao abrir espaço para a suposição de que pobre, semialfabetizado, marginalizado também merece seu lugar literário na cena nacional" (MITSUUCHI, 2018, p. 258).

Ou seja, Carolina abriu, na área elitizada da literatura, um espaço de legitimidade para aqueles que não possuem os mesmos saberes dos autores consagrados. Negra, semialfabetizada e pobre, Carolina conseguiu mostrar que, a partir da narrativa e da observação da realidade, é possível que o sujeito seja crítico e conte a sua própria história. Emerge na obra de Carolina uma tensão entre os modos de expressão tradicionais, típicos de uma literatura produzida por homens brancos, e aqueles que despreveriam melhor a realidade de Carolina, mulher e negra.

#### QUARTO DE DESPEJO

A obra pela qual a autora tornou-se conhecida, *Quarto de Despejo*, será a obra geradora das atividades a serem propostas nesse capítulo. Como dito anteriormente, a obra constitui-se de trechos dos diários da escritora. A realidade descrita é a de falta de diversos itens essenciais, como a alimentação diária. A vida na favela era marcada por

diversas lutas, seja pela própria sobrevivência, seja por viver momentos de preconceito, e os diários serviam como uma forma de desabafo. Ela queria escrever para denunciar e mostrar como vivem aqueles a quem falta tudo. Segundo a autora, a obra tem esse título, *Quarto de Despejo: o Diário de uma Favelada*, porque

quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres, que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres somos os trastes velhos (JESUS, 2007, p.195).

Desse modo, percebe-se na vida da escritora algo que pode gerar a identificação entre os alunos da EJA e a autora: a vivência de situações de exclusão. Favela, para Carolina, era esse lugar que a cidade determinava, expulsava, aqueles que não eram aceitos pela sociedade. Compreender a favela como um quarto de despejo é a forma de dar palavras à realidade de exclusão vivida por ela e pelas pessoas daquele local.

Outro ponto marcante do livro, além das descrições do dia a dia dos moradores da favela do Canindé, é a escrita, marcada por diversos “erros gramaticais”, o que reflete a expressão genuína da escritora e dá maior realismo à obra. A variedade de

idioma que a autora utiliza na sua obra cria também uma identificação com o aluno da EJA, pois escrita e alunos estão imersos em uma cultural oral, típica de quem não frequentou a escola nos anos regulares de ensino.

O ambiente escolar, tal como microcosmo da sociedade brasileira, apresenta mecanismos racistas e sexistas que se conformam para a exclusão ou o atraso escolar dos jovens do sistema escolar educacional desde a mais tenra idade. Estudos qualitativos identificam a ocorrência de discriminação e preconceito racial nas relações intracomunidade escolar, tanto entre pares (alunos e alunos) quanto na relação hierárquica entre professores e alunos, e mesmo da direção escolar (GROSSI, 2015, p.196).

Se a escola é um microcosmo da sociedade, é possível observar os processos de marginalização descritos por Carolina na escola e na vida dos alunos da EJA. A autora possibilita reflexões que geram a conscientização e a crítica da sociedade pelos alunos, principalmente por Carolina ser representativa de diversas minorias marginalizadas, como mulher, negra e pobre. O livro permitirá refletir não só sobre os preconceitos sociais, descritos pela autora, como pelo preconceito linguístico, já que *Quarto de Despejo* manteve em sua impressão o modo como a autora escrevia, com “erros

gramaticais”, possibilitando que o aluno veja alguns processos de exclusão existentes na sociedade.

## PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DE *QUARTO DE DESPEJO*

A obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*, desenvolve diversas temáticas que podem ser identificadas aos interesses dos alunos afrodescendentes e que estão na modalidade EJA. Como dito anteriormente, os alunos dessa modalidade encontraram, na sua vida, diversas dificuldades ao tentarem frequentar a escola nos anos regulares. Entre as causas dessa dificuldade estão eixos temáticos que organizam a obra de Carolina: o preconceito, a falta de oportunidades, a marginalização social, a submissão das mulheres e a indiferença de outras classes aos problemas que não as atingem. Por isso, uma obra como a de Carolina é vital no trabalho com alunos da modalidade EJA, pois permite que os alunos encontrem, no espaço narrativo da obra, os seus sofrimentos, dramas e perspectivas ou traços de esperança.

A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2007, p. 16).

Ou seja, ao colocar no papel suas personagens, seus enredos e suas observações, o autor pode ajudar o seu leitor em relação à percepção da realidade e dos seus problemas, e ajudá-lo a verbalizar quais são esses problemas. A leitura do mundo precede a palavra, como dito, e uma obra como a de Carolina, que dialoga com a mesma realidade desses alunos, acaba ajudando a apurar essa leitura anterior do mundo, ajudando também no desenvolvimento de uma linguagem verbal que possa refletir essa realidade. Quando Carolina lançou sua obra, diversos leitores de classes mais altas reagiram dizendo ser impossível a uma semianalfabeta escrever ou mesmo conseguir desenvolver percepções sobre as situações da vida. Porém, como a leitura do mundo precede a da palavra, é preciso compreender que Carolina possuía uma percepção apurada da sua realidade e conseguia colocar em palavras os sentimentos e situações vividos por ela e pelos seus semelhantes.

## EIXOS TEMÁTICOS E POSSÍVEIS DESENVOLVIMENTOS JUNTO AOS ALUNOS

Como dito anteriormente, a obra de Carolina atinge assuntos que podem ser bem trabalhados com os alunos da EJA, mostrando que a realidade que eles vivem pode ser compreendida e modificada.

### **Preconceito**

Deus criou todas as raças na mesma época. Se criasse os negros depois dos brancos, aí os brancos podia revoltar-se” (JESUS, 2007, p. 108); “adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. (...) Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. (...) A natureza não seleciona ninguém” (JESUS, 2007, p. 58).

Nesses trechos, observamos como Carolina possuía consciência dos processos de racismo a que estava submetida. Quando ela afirma que os brancos ficariam revoltados se os negros tivessem sido criados primeiro, está mostrando como os brancos consideram-se dignos de todos os privilégios, como herdeiros, naturalmente, de quaisquer posições de destaque. Há aqui uma oportunidade para que os alunos desenvolvam escritas, em tópicos, sobre acontecimentos envolvendo preconceito, seja na sua vida, seja na observação da vida das outras pessoas.

O segundo movimento desse tipo de escrita seria reunir aquilo que é considerado como inferior e valorizar pelo que é, como Carolina fez, orgulhando-se de ser negra e detentora das características físicas dos negros. há todo um trabalho que pode ser desenvolvido nessa temática, com a ajuda de um trabalho interdisciplinar. Por exemplo, observar nas artes visuais o padrão de beleza que vigorou e vigora na sociedade e criar um

contraste com o orgulho, com a beleza que Carolina enxerga nos fenótipos negros.

Um dos pontos que diversos estudiosos apontam sobre o aluno da modalidade EJA é a sua baixa autoestima, que envolve não só a sua história de privações, como a escolar, como a história de diversos preconceitos sofridos durante a vida. Com esse trabalho, é possível resgatar essa autoestima dos alunos, propondo outras maneiras de enxergar a própria história e as próprias características;

### **Marginalização social:**

As vezes mudam algumas famílias para a favela, com crianças. No início são educadas, amáveis. Dias depois usam o calção são soezes e repugnantes. São diamantes que transformam em chumbo. Transformam-se em objetos que estavam na sala de visitas e foram para o quarto de despejo. (JESUS, 2007, p. 39)

O trecho selecionado é interessante para que haja uma discussão sobre as relações entre os seres humanos e os lugares em que vivem. Carolina, ao observar como, na favela, parece que as características positivas vão se apagando por falta de estímulos ou pelas privações sofridas, aponta que uma vida de privações pode modificar até mesmo o sujeito. Após ler o trecho, o professor pode propor a seguinte atividade: dividir a lousa em duas partes e

apontarem, na realidade dos alunos, o que torna as pessoas melhores e o que torna piores devido à privação. Com isso, os alunos estarão aptos a observar como aquela região em que eles moram pode ser vista sob o prisma da metáfora quarto de despejo: local no qual são jogados os que não têm mais uso ou encontram um lugar na sociedade.

A falta de lugares que desenvolvam a cognição, como bibliotecas e escolas, o lazer, como parques e quadras, a estética, como museus e espaços cuidados, e a ética, como ser bem tratado por aqueles que detém o poder e enxergar exemplos na sociedade, acaba depreciando as pessoas que moram nessas regiões, pois estão privadas de elementos que poderiam ajudar no seu desenvolvimento.

Ao perceber todas as privações pelas quais passam, junto ao professor de História, poderia se feito um trabalho de criar uma linha do tempo que mostrasse porque aquela determinada região não possui acesso aos bens públicos de desenvolvimento pessoal. Em uma região periférica, qual foi a história que levou ao descaso atual? Uma maioria negra, por exemplo, que sofre com o preconceito racial, em uma determinada região, pode ser negligenciada em suas necessidades por haver o preconceito de que determinadas raças ou etnias não precisam ter as suas demandas atendidas;

### **Condição das mulheres**

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria (JESUS, 2007, p. 110).

A última temática proposta é a questão da mulher e seu papel na História e nos livros da disciplina. Como mostrado pelo trecho, as meninas têm dificuldade em compreender a si mesmas como sujeitos da História, seja pelo papel de submissão imposto a elas por anos de machismo, ainda vigente, seja pela não valorização das ações feitas por mulheres.

Para que o trabalho seja efetivo, é preciso, primeiro, que os alunos da modalidade EJA digam nomes de mulheres que atuaram historicamente. Os alunos terão dificuldade em citar algum nome, e isso vai tornar patente a eles a problemática condição de submissão da mulher. Um outro trecho que ajuda a compreender como a vida da mulher é entendida pela perspectiva masculina e como isso pode ser revertido é a seguinte: “eu tenho muito serviço. Não posso preocupar com homens. Meu ideal é comprar uma casa decente para os meus filhos” (JESUS, 2007, p. 166). Ou seja, Carolina coloca uma das temáticas que estudiosas do feminismo apontam: a observação da vida da mulher pelo ponto de vista masculino, se ela possui ou não um homem.

Para reverter esse ponto de vista, sugere-se que seja apresentada a própria trajetória de Carolina, mostrando como ela construiu a sua obra, mesmo indo contra todos os estereótipos:

Carolina não corresponde aos estereótipos e sempre surpreende. Negra, espera-se que seja humilde, mas não é. Mulher, espera-se que seja submissa, mas não é. Semianalfabeta, espera-se que seja ignorante, mas não é. E não sendo o que se espera dela, é rejeitada como pessoa pela sociedade e incompreendida com escritora (CASTRO & MACHADO, 2007, p. 77).

Justamente por não corresponder aos estereótipos do que seria uma mulher negra, pobre e semianalfabeta é que o estudo da obra de Carolina Maria de Jesus pode reverter a realidade de marginalização observada na vida da escritora e nos alunos da EJA. A superação dos preconceitos por Carolina leva ao objetivo da educação na modalidade EJA.

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder

social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (SANTOS, 2003, p. 74).

Pela obra de Carolina, é possível que os alunos criem paralelos entre a sua biografia e os diários da autora. Os professores devem, justamente, apontar como é possível reverter narrativas que os colocam em posições inferiores.

### **Referências bibliográficas**

BETTO, F. **A esquizofrenia (neo) liberal**. In. SADER, Emir; BETTO, Frei. *Contraversões: civilizações e barbárie na virada do século*. São Paulo: Boitempo, 2000. p. 161-162.

BRASIL. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Plano Plurianual de Alfabetização**. Salvador/BA, 2007.

CASTRO, E. M.; MACHADO, M. N. **Muito bem, Carolina!: biografia de Carolina Maria de Jesus**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

CHAGURI, F. & PUNTEL, L. **O grito do Hip hop**. São Paulo: Ática, 2004.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. & SOUZA, R. J. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

GALVÃO, T. **O Hip hop e as Novas Perspectivas de Mobilização Social**. Revista Cultura Crítica, n. 14. São Paulo: 2011.

GROSSI, M. P. et al. **Especialização em gênero e diversidade na escola: Livro IV, Módulo IV**. Tubarão: Copiart, 2015.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C.. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MITSUUCHI, J. T. A. **Contextos, reflexões e análises: Carolina Maria de Jesus e o Quarto de Despejo**. Revista Vernáculo n.º 41 – primeiro semestre /2018.

MOLL, J. (org.) **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, M. P. **A organização conceitual em adultos pouco escolarizados**. In: OLIVEIRA, M. B. & OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 101-113.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

**SOUSA, N. S. Tornar- se negro: as vicissitudes da identidade do negro.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

**SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes.** Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

**VARGAS, P. G. & GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

## PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

*Tais Cristina De Assis Dada*

Os PCNs de História são iniciados com a apresentação de um histórico da disciplina de História no Brasil. Segundo os Parâmetros, em 1827 foi instituída no Brasil a primeira lei sobre a instrução nacional do Império, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras que estabelecia:

Os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil. (BRASIL, 1997, p.19, grifo nosso).

De acordo com os autores, a escola elementar deveria fornecer aos seus alunos conhecimentos políticos rudimentares, assim como uma formação moral cristã. Para tanto a disciplina de História Civil articulava-se à História Sagrada, sendo que esta última predominava em relação à primeira. Neste período do Império, o ensino religioso prevaleceu no

currículo escolar das escolas primárias e secundárias, visando legitimar a aliança existente entre Império e Igreja.

Segundo os PCNs (1997) "Se do ponto de vista do programa curricular a História do Império dividiu-se entre a História Profana e a História Sagrada, o mesmo não pode se afirmar sobre a história ensinada". As condições de funcionamento das escolas durante o Império eram precárias e nem sempre era possível praticar em sala de aula o que estava proposto nos programas curriculares. Devido a essa precariedade as autoridades escolares exigiam dos professores o mínimo possível, e como naquela época a disciplina de História era optativa, dificilmente era ensinada. Portanto, as escolas proporcionavam aos seus alunos o ensino da Doutrina Religiosa que era ministrado por intermédio da História Sagrada.

Os PCNs declaram que somente após 1855 a História do Brasil foi introduzida no ensino secundário, e logo em seguida nas escolas elementares. Neste mesmo período a História Sagrada foi instituída como matéria do programa das escolas elementares.

Segundo o documento, no fim da década de 1870, os currículos das escolas primárias foram reformulados no intuito de criar um programa de História Profana e eliminar a História Sagrada, neste momento tornou-se necessário considerar os

acontecimentos importantes ocorridos nos últimos anos, tais como o fim da escravidão, a transformação do regime do

Império para a República e a retomada do ensino laico, que demonstrava a ruptura entre a Igreja e o Estado.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação:

Os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. (BRASIL, 1997, p.20).

Os autores consideram que devido à instauração da República e às transformações pela qual o Brasil estava passando, surgiram novos desafios políticos e educacionais, e com isso ganharam força as propostas que apontavam a educação como forma de realizar a transformação necessária no país.

Diante desse contexto as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como uma forma de realizar a transformação necessária no país ganharam força e, "o regime republicano, sob a égide de um nacionalismo

patriótico, buscava inserir na nação um espírito cívico" (BRASIL, 1997, p.20).

De acordo com os autores dos PCNs, a História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, com o objetivo de eliminar o analfabetismo, para que o país caminhasse rumo ao progresso e à modernidade e ao mesmo tempo auxiliasse na formação de um cidadão patriota. Em conjunto com a Geografia e a Língua Pátria formou-se o tripé da nacionalidade e "o Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor da sociedade ao estágio civilizatório" (BRASIL, 1997, p.21)

Segundo os Parâmetros, devido à ruptura entre Igreja e Estado, a forma como a disciplina de História era planejada e ministrada foi alterada: a História Sagrada perdeu espaço para a História Pátria, assim como a História da Civilização substituiu a História Universal. A moral religiosa foi substituída pelo civismo e esses conteúdos patrióticos não ficaram restritos à sala de aula, pois novas práticas e rituais surgiram na escola, como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria.

Consta no documento que durante o regime militar a disciplina de Estudos Sociais substituiu as disciplinas de História e Geografia constituindo-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos e temas geográficos. Segundo

os PCNs esta mudança se deu devido às concepções de um governo militar que buscava justificar um projeto nacional organizado e implantado por eles. A disciplina de História e Geografia foi substituída e com isto os conteúdos pertencentes a elas foram diminuídos e até mesmo Império para a República e a retomada do ensino laico, que demonstrava a ruptura entre a Igreja e o Estado.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação:

Os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. (BRASIL, 1997, p.20).

Os autores consideram que devido à instauração da República e às transformações pela qual o Brasil estava passando, surgiram novos desafios políticos e educacionais, e com isso ganharam força as propostas que apontavam a educação como forma de realizar a transformação necessária no país.

Diante desse contexto as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como uma forma de realizar a transformação necessária no país ganharam força e, "o regime

republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir na nação um espírito cívico" (BRASIL, 1997, p.20).

De acordo com os autores dos PCNs, a História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, com o objetivo de eliminar o analfabetismo, para que o país caminhasse rumo ao progresso e à modernidade e ao mesmo tempo auxiliasse na formação de um cidadão patriota. Em conjunto com a Geografia e a Língua Pátria formou-se o tripé da nacionalidade e "o Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor da sociedade ao estágio civilizatório" (BRASIL, 1997, p.21)

Segundo os Parâmetros, devido à ruptura entre Igreja e Estado, a forma como a disciplina de História era planejada e ministrada foi alterada: a História Sagrada perdeu espaço para a História Pátria, assim como a História da Civilização substituiu a História Universal. A moral religiosa foi substituída pelo civismo e esses conteúdos patrióticos não ficaram restritos à sala de aula, pois novas práticas e rituais surgiram na escola, como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria.

Consta no documento que durante o regime militar a disciplina de Estudos Sociais substituiu as disciplinas de História e Geografia constituindo-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos

dos estudos históricos e temas geográficos. Segundo os PCNs esta mudança se deu devido às concepções de um governo militar que buscava justificar um projeto nacional organizado e implantado por eles. A disciplina de História e Geografia foi substituída e com isto os conteúdos pertencentes a elas foram diminuídos e até mesmo eliminados. Neste momento valorizava-se uma educação voltada para o trabalho, em que o aluno fosse preparado para o advento do mundo urbano e industrial.

As propostas curriculares de Estudos Sociais eram organizadas em círculos concêntricos que tinham como pressupostos que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico dos alunos, partindo do concreto para o abstrato em etapas sucessivas. Com isto o estudo iniciava-se do mais próximo para o mais distante, do bairro ou sua comunidade para o seu município, estado, país e mundo. Devido a essa concepção a história do mundo não era ensinada nas escolas primárias.

Conforme consta nos Parâmetros, neste período, os exames de admissão, necessários para a continuação dos estudos após o primário foram extintos, assim como o ensino de primeiro grau passou a ter obrigatoriamente oito anos de duração, o que gerou muitas mudanças em relação ao público escolar. Com isto as oportunidades de acesso à escola foram ampliadas para a maioria da população

e conseqüentemente a qualidade do ensino público diminuiu.

Com essas transformações tornou-se necessário atender a uma demanda maior de profissionais da área de Estudos Sociais, e a partir disto foram criados cursos de Licenciatura Curta que contribuíram para o crescimento de entidades privadas de ensino superior e uma desqualificação docente.

Os autores dos Parâmetros declaram que a década de 80 foi um período pelo qual o Brasil passou por um processo de democratização, e devido às transformações ocorridas no país, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos. A clientela escolar mudou e passou a ser composta por vários grupos sociais que viviam um processo de migração, do campo para as cidades, e entre os Estados. Novas tecnologias de comunicação, como o rádio e a televisão, tornaram-se canais de informação e começaram a influenciar a formação cultural dos alunos. Diante deste contexto iniciaram-se discussões sobre o retorno das disciplinas de História e Geografia ao currículo escolar.

Segundo os autores, professores influenciados por novos estudos do campo da psicologia social e cognitiva, que consideravam os alunos participantes ativos do processo de construção do conhecimento, tornaram-se agentes importantes nesta nova configuração do saber escolar e a história tradicional

passou a ser contestada. A forma como o processo histórico era tratado nos currículos escolares, no qual havia uma seriação dos acontecimentos históricos em etapas que cumpriam uma trajetória linear e obrigatória delineando um espaço-temporal europocêntrico, foi criticada, e passou a ser considerada redutora das capacidades intelectuais dos alunos e impossibilitá-los de se sentirem agentes participativos da história. Os textos simplificados e os conteúdos carregados de ideologias, presentes nos livros didáticos, também passaram a ser questionados, pois auxiliavam um método de ensino que desconsiderava as capacidades intelectuais dos alunos.

Diante dessas transformações, as disciplinas de História e Geografia retornaram ao currículo das escolas do país, no intuito de sanar essas novas necessidades decorrentes dos processos de transformação pelos quais o país passava.

De acordo com os Parâmetros, é possível constatar que ao longo dos últimos anos a disciplina de História tem passado por constantes transformações decorrentes dos inúmeros processos de mudanças vivenciados no país. Assim como a disciplina, o conhecimento histórico também tem passado por mudanças decorrentes de pesquisas que têm transformado o seu campo de atuação.

Segundo os autores do documento, atualmente estudiosos e especialistas da educação

criticam produções históricas, que legitimam determinados setores da sociedade, e consideram que a atuação de diversos grupos e classes sociais nos processos de transformações da sociedade devem estar presente nas produções históricas.

Desta forma, os autores afirmam que é possível verificar nas produções históricas atuais, a presença de estudos sobre povos com culturas diferentes em espaços e tempos distintos, o que diverge das produções históricas passadas que consideravam apenas os estudos das populações europeias. O aprofundamento dos estudos de diversos grupos sociais e povos trouxe como resultado transformações nas concepções de tempo, rompendo com a ideia de um tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Hoje podemos compreender que a história dos povos e grupos sociais não é a mesma e que cada povo possui características que lhe são próprias.

Assim, os autores consideram que o conhecimento histórico, como área científica, tem afetado o ensino de história ao influenciar os métodos tradicionais de ensino. Porém, ele não tem sido o único meio que interfere na forma como a disciplina é planejada e ministrada, as diversas transformações ocorridas na sociedade também tem sido um fator determinante para a mudança, como por exemplo, a expansão escolar para um grupo maior de alunos,

diversificado e que possui acesso a inúmeros meios de comunicação.

De acordo com os PCNs (1997, p.26) "o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades, sociais e coletivas, dentre as quais as que se constituem como nacionais".

Os Parâmetros afirmam que a disciplina de História desempenha um papel relevante que auxilia na formação dos conceitos de cidadania do aluno, considerando a questão da identidade como um tema abrangente e importante. Para tanto, é necessário valorizar um aprendizado que faça o aluno refletir sobre a sua atuação na sociedade, seu convívio com o grupo do qual faz parte e com os diferentes povos possuidores de costumes e culturas distintas, suas afetividades e sua participação no coletivo.

A partir das considerações em relação ao processo de identidade social e individual pelo qual o aluno passa ao longo de sua vida e de sua trajetória escolar, o trabalho histórico deve considerar o passado comum do grupo de convívio do aluno articulado à história da população brasileira.

Segundo os PCNs, o professor, ao trabalhar com questões referentes a noção de identidade, precisa considerar em sua proposta educacional três

aspectos relevantes: "1º) as relações estabelecidas entre o aluno e a sociedade, o outro e a si próprio, considerando o papel do mesmo na sua localidade e cultura, assim como na sociedade nacional e no mundo; 2º) noções de diferenças e semelhanças, a concepção e compreensão dos alunos para com o outro e a si mesmo; e 3º) a construção de noções de continuidade e de permanência que o aluno tem em relação a história".

Desta forma os autores consideram que, à medida que o aluno conhece outras formas de viver, as diferenças históricas vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços distintos, ele tem a possibilidade de conhecer melhor a si mesmo, pois depara-se com a história vivida por seus antepassados, por outros povos e grupos sociais e passa a ter condições de comparar situações e de estabelecer relações sobre si mesmo, seu grupo, sua região e seu país.

O documento afirma que o ensino e aprendizagem de História envolve uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção do conhecimento, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

De acordo com os Parâmetros, o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo de pesquisa dos historiadores do campo das Ciências Humanas. Nesse processo de

reelaboração, está presente um conjunto de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação, essas representações sociais são provenientes da vivência dos alunos e professores.

Ainda de acordo com o documento, a relação entre o saber histórico escolar e o saber histórico esta articulada a três conceitos fundamentais: o fato histórico, o sujeito histórico e o tempo histórico.

O fato histórico pode ser relacionado aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, esses fatos podem ser apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos dos quais participaram. Porém o fato histórico pode ser compreendido de outra maneira que considere que ele é formado por ações humanas significativas, que representam alguma ação humana de grande importância para a humanidade. São eventos pertencentes a um passado distante, assim como um passado mais próximo que não se distancia da história e da vida do aluno.

Os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenharam ações individuais ou heroicas, como por exemplo reis, rainhas e rebeldes. A história pode ser ensinada e estudada por esse olhar, de que a vida de muitos homens depende e dependeu de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos, sem que se possa perceber

ações coletivas de lutas por mudanças e de poderes exercidos por grupos sociais.

Entretanto, os sujeitos históricos podem ser interpretados por uma outra óptica, na qual eles são compreendidos como agentes de ações sociais significativas para a humanidade, e em que essas ações não são frutos de uma vontade individual e sim, coletiva. Esses sujeitos históricos não são limitados a ser representados por sujeitos poderosos como reis, rainhas ou rebeldes, qualquer indivíduo que tenha realizado uma ação significativa pode ser considerado um sujeito histórico, seja ele um trabalhador braçal, um político, um escravo, entre tantos outros.

O tempo histórico pode ser limitado ao estudo do tempo cronológico, representando acontecimentos como sendo pontuais e organizados cronologicamente, mas ele pode ser dimensionado de outra maneira, considerando sua complexidade, cuja dimensão o aluno aprende paulatinamente. É importante que o aluno compreenda que o tempo histórico não é linear e que, assim como em sua vida os fatos acontecem de acordo com sua vivência, como por exemplo, nascer, viver e envelhecer, o tempo histórico ocorre gradativamente de acordo com as mudanças culturais, sociais dos povos e é construído a partir das vivências dos sujeitos históricos e de suas ações.

O tempo histórico possui ritmos de duração divididos em três níveis relacionados à percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas: 1º) o tempo do acontecimento breve é aquele que representa a duração de um fato de dimensão breve, marcado por uma data, como por exemplo, um nascimento, uma greve, uma independência política; 2º) o tempo de conjuntura é aquele que se prolonga além de uma data específica, como por exemplo, um período de crise econômica, a duração de uma guerra, a permanência de um regime político; e 3º) o tempo de estrutura é aquele que parece imutável, pois as mudanças ocorridas ao longo de sua duração são quase imperceptíveis na vida das pessoas, como por exemplo, a duração de um regime de trabalho, hábitos religiosos e mentalidades que perduram, o uso de moedas nos sistemas de trocas ou as convivências sociais em organizações.

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feitas pelos PCNs de História, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais.

Os conteúdos propostos no documento são constituídos a partir da história do cotidiano da criança, integrada a um contexto mais amplo, que

inclui os contextos históricos. A proposta presente nos Parâmetros privilegia, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos diferentes. No segundo ciclo, sugere-se estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas.

Os conteúdos estão articulados aos temas transversais, às relações de trabalho existentes entre os indivíduos e às classes; às diferenças de cultura, etnia, idade, religião, gêneros, sistemas econômicos e políticos; às lutas e conquistas políticas; às relações entre o homem e a natureza e reflexões sobre cidadania.

No primeiro ciclo, o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante à leitura de obras humanas.

Segundo o documento, neste ciclo educacional as crianças estão passando por um processo de alfabetização, deste modo deve-se dar preferências aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. Também devem ser utilizados outros tipos de

fontes documentais que não estejam limitados a linguagem escrita, como por exemplo: fotografias; mapas; filmes; depoimentos; edificações; e objetos de uso cotidiano.

Os autores sugerem que os professores focalizem seu trabalho em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira aos poucos autonomia intelectual, sendo, portanto, importante a utilização de jornais, revistas, filmes e desenhos. Também é importante proporcionar aos pequenos a compreensão dos padrões de medida do tempo, como calendários.

Segundo os Parâmetros, ao ingressarem na escola as crianças diversificam seu convívio, ultrapassam as relações de âmbito familiar e interagem com outro grupo social, formado por alunos, professores e outros profissionais da educação. Os pequenos relacionam-se com pessoas que até então não faziam parte de seu cotidiano e deparam-se com diferenças e semelhanças entre si e essas pessoas. O aluno participa ativamente da construção dessas relações interpessoais marcadas, por semelhanças e diferenças sociais, culturais e econômicas.

A partir destas considerações, os conteúdos trabalhados na disciplina de História para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental devem ser fundamentados em estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças,

permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. Também deve haver uma preocupação com os estudos da história local, com os quais os alunos possam ampliar sua capacidade de observar seu entorno para a compreensão das relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo, e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

A proposta para os estudos históricos é favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação com a intenção de expor permanências de costumes e relações sociais, mudanças, diferenças e semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais evoluídos ou atrasados.

Segundo os PCNs, os alunos devem iniciar seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. A partir desses dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais.

De acordo com os autores ao identificar algumas características da sociedade em que os alunos vivem, torna-se possível introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou

habitava a mesma região onde o aluno mora atualmente, desta forma as crianças passam a ter contato com a história dos primeiros habitantes das terras brasileiras, que apesar de tantas transformações sociais e culturais, ainda conseguem manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. O estudo sobre povos indígenas deve possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os grupos indígenas, com especificidades de costumes e línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história.

Os PCNs de História destacam que os alunos, após terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, tenham a capacidade de reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem a seu próprio tempo e espaço; e possam reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos de outros tempos na dinâmica da vida atual.

O documento considera que, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, as preocupações de ensino e aprendizagem presentes no ciclo anterior devem permanecer e que, neste momento é relevante para o processo de ensino e aprendizagem que o professor valorize os conhecimentos obtidos anteriormente

pelos alunos e proporcione a eles situações pedagógicas que possam ampliar os conhecimentos históricos adquiridos ao longo de sua vivência educacional.

Os autores afirmam que neste ciclo os alunos dominam melhor a linguagem escrita, possuem experiências de trocas de informações, bem como já vivenciaram momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal. Diante disso, é possível realizar trabalhos mais específicos com leitura de obras contendo conteúdos históricos, como reportagens de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo e telejornais. Também destacam que nessa fase de suas vidas os alunos têm acesso a um grande número de informações pelos meios de comunicação de massa, porém muitas vezes não selecionam ou comparam essas informações, acreditando que tudo o que ouvem ou lêem são verdades absolutas.

Desta forma, os Parâmetros indicam que cabe aos professores criar situações que possibilitem aos alunos compararem informações presentes em diferentes fontes bibliográficas e documentais, no qual possam expressar suas próprias opiniões sobre os assuntos e investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados.

Segundo os PCNs, no segundo ciclo do Ensino Fundamental os conteúdos de História enfocam as diferentes histórias que compõem as relações

estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços. Nesse ciclo, é importante que sejam desenvolvidas atividades que trabalhem as relações sociais, culturais, políticas e econômicas do tempo presente com as relações de tempos passados, estabelecendo diálogos que auxiliem o conhecimento e a compreensão das transformações ocorridas ao longo dos anos.

Ao ser apresentada a história de seus antepassados, de outros povos, países possuidores de culturas distintas e costumes diferentes, o aluno compreende melhor a sua história e a sua origem. É relevante para seu aprendizado o estudo sobre outras localidades, pois a partir deles o aluno enriquece seu repertório histórico, tendo a oportunidade de estabelecer diferentes relações locais, nacionais e mundiais.

Nos estudos históricos é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que deem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas.

Deste modo de acordo com os Parâmetros o aluno conhece e compreende a sua história, de seu povo e de seu país, bem como a história de outras nações, comparando-as, verificando as diferenças e

semelhanças, e estabelecendo relações entre elas. Ao enriquecer seus conhecimentos sobre a coletividade local e outras coletividades, o aluno compreende problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que histórias de outros espaços e de outros tempos são conhecidas, como por exemplo, êxodos de pessoas de sua coletividade por alguma razão específica ou o completo / parcial desaparecimento de uma população nativa.

Assim como no primeiro ciclo, os estudos históricos não devem ser apresentados aos alunos de uma forma que trace trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente, organizadas a partir de uma perspectiva de evolução. Os estudos devem possibilitar momentos de reflexões críticas, nos quais as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas sejam expostas.

Neste ciclo, é relevante para o aprendizado do aluno a presença de atividades que abarquem diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial; considerando que os processos de transformações da humanidade se dão a partir das múltiplas relações temporais, espaciais, sociais, culturais e econômicas entre os sujeitos históricos. Sendo assim, a proposta dos PCNs é que os estudos sejam apresentados a partir das realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na

perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas.

De acordo com os PCNs de História, o aluno ao final do segundo ciclo deve ter a capacidade de reconhecer as relações estabelecidas na sua coletividade, no plano econômico, social, político, cultural e administrativo com outras localidades, no presente e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças. Cabe ao professor, verificar se o aluno adquiriu a capacidade de reconhecer alguns laços de identidade ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo e longa duração. Ademais, é importante que eles reconheçam algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações de outras épocas e lugares.

A proposta dos PCNs de História baseia-se na ideia de que os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os alunos, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre as vivências e as produções humanas.

Sendo assim, os conteúdos e situações de aprendizagem para o ensino de História devem permitir que os alunos reflitam criticamente sobre as convivências e obras humanas, nas quais os mesmos não tenham somente o acesso a explicações organizadas a partir e unicamente de informações obtidas no presente com base em dados parciais.

Os autores consideram que as propostas pedagógicas e atividades de aprendizagem devem possibilitar que os alunos conheçam, reflitam e debatam sobre os acontecimentos históricos e os sujeitos que participaram dos momentos importantes da História. Deste modo, os estudantes poderão compreender e refletir sobre as mudanças, contradições, conflitos, permanências, diferenças e semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas e, principalmente, farão um paralelo entre seu grupo de convívio, sua história, seus conflitos e outros grupos sociais. Portanto, estabelecendo relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e acordos coletivos, as particularidades de certas coletividades e a cultura existente nos grupos sociais. As atividades de aprendizagem devem valorizar a autonomia dos educandos, e estes devem ter a oportunidade de questionar, refletir, analisar, pesquisar, interpretar, comparar e organizar conteúdos históricos.

De acordo com o documento é relevante para o aprendizado dos alunos, a presença de atividades que questionem a realidade organizada no presente, proporcionando aos educandos explicações e interpretações das ações de diferentes sujeitos, expondo os conflitos, as contradições e a diversidade de possibilidades para compreender nossa realidade. Desta forma, torna-se possível a compreensão da realidade, dos acontecimentos passados e das ações

dos sujeitos históricos a partir de questionamentos, sendo as relações estabelecidas e as diferenças e semelhanças, comparadas, estudadas e compreendidas. Os autores ressaltam que a interpretação e a compreensão da História se dá por meio de uma reflexão crítica que permita ao aluno fazer perguntas e buscar respostas que não estejam prontas e estabelecidas de um modo linear e homogêneo.

Conforme propõem os Parâmetros, os documentos são fundamentais para a compreensão dos acontecimentos históricos, do modo de vida de grupos sociais de tempos passados, conflitos, alianças estabelecidas; ou seja, por meio da interpretação de documentos a história pode ser interpretada. Esses documentos são livros, cartas, relatórios, jornais, revistas, pinturas, esculturas, filmes, músicas, lendas, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, vestimentas, habitações; enfim, algo que nos remeta ao passado e que nos permita a interpretação e compreensão da vida dos nossos antepassados.

Porém, segundo os autores, devemos considerar o fato de que a grande maioria desses documentos não foram produzidos com a intenção de registrar como era a vida em determinada época, e os que foram produzidos com esta intenção, geralmente tender a contar uma versão da História comprometida

por visões de mundo específicas de indivíduos ou grupos sociais. Assim sendo, devemos compreender e transmitir aos alunos que esses objetos são obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. Ao trabalharmos com o livro, a leitura pode estar voltada para o modo como ele foi confeccionado, as técnicas empregadas e o material utilizado, assim como a leitura pode ter como foco a linguagem escrita utilizada na sua confecção.

O documento afirma que um trabalho pedagógico que auxilia qualitativamente a interpretação de fontes bibliográfica é aquele no qual os alunos aprendem a realizar uma leitura crítica das produções de conteúdos históricos, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista e intencionalidades.

Também considera importante que os alunos aprendam a identificar as obras de conteúdo histórico, aquelas que são produzidas por especialistas, com o intuito de registrar acontecimentos importantes para a humanidade e ações de sujeitos históricos. Os livros didáticos e enciclopédias, por exemplo, como construções que contemplam escolhas feitas por seus autores influenciados em parte pelas idéias de sua época.

Os autores afirmam que ao compreender as obras desta maneira, o aluno pode refletir criticamente em relação a obra e dialogar com a

mesma de maneira construtiva, questionando o contexto histórico no qual ela foi produzida, quais ações e sujeitos históricos foram privilegiados, a forma como o tempo está organizado, estabelecendo relações com o tempo presente e o tempo passado que está sendo estudado de uma maneira positiva e crítica.

Segundo os Parâmetros, as inúmeras concepções de tempo são produtos culturais que só podem ser compreendidas se considerarmos todas as suas complexidades. Neste sentido o professor deve preocupar-se em ensinar, nos dois primeiros ciclos, diferentes perspectivas de tempo, nas quais o tempo é compreendido como um fator auxiliador para o entendimento dos acontecimentos históricos no presente e no passado.

Consta no documento que para a História tudo que existiu e aconteceu teve um lugar e um momento, sendo assim calendários são utilizados para que diferentes povos possam compartilhar de uma mesma referência de localização dos acontecimentos no tempo. Portanto, devemos ensinar as crianças a utilizar o calendário para que possam compartilhar das mesmas referências que seu grupo de convívio e localizem o momento em que os acontecimentos ocorreram. Também é necessário ensinar aos alunos que as marcações e ordenações do tempo não são as mesmas para todos os povos.

O tempo de duração nos permite identificar as transformações e permanências no modo de vida das sociedades, afinal a história não é estática e as sociedades vivem em constante movimento, assim ela facilita o entendimento sobre os acontecimentos e ações dos sujeitos históricos na sociedade. As mudanças decorrentes desses acontecimentos permitem que o tempo seja dividido por períodos que englobam um modo particular e específico dos homens viverem, trabalharem, pensarem e organizarem-se politicamente. De acordo com os autores, esta divisão do tempo histórico ajuda a identificar a continuidade ou descontinuidade da vida coletiva, bem como as transformações ocorridas na sociedade.

Os Parâmetros declaram que os estudos históricos consideram uma dimensão do tempo que predomina como um ritmo de organização da vida coletiva. Na escola podemos perceber rotinas que demonstram a presença desses ritmos, há o tempo de duração das aulas, o tempo determinado para os intervalos, horários de entrada e saída; conclui-se que a vida coletiva e cotidiana das pessoas é organizada por meio desses ritmos. É importante para o aprendizado do aluno a compreensão desses ritmos de tempo e a influência deles em nossas vidas.

Os Parâmetros finalizam sua proposta expondo aos profissionais da educação a importância da existência de atividades relacionadas com o tempo

em sua prática pedagógica, destacando o quanto é importante para o aluno comparar e estabelecer relações com os ritmos de tempo que estão presentes em nossas vidas, na escola, no trabalho, considerando que desta forma as crianças poderão encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual.

Segundo os PCNs, as atividades com o tempo devem proporcionar aos alunos o domínio em relação ao conhecimento cultural e social das medições de tempo, para tanto o uso do calendário é indicado. Considerando que é importante para o aprendizado do aluno atividades que possibilitem aos mesmos terem autonomia em relação aos seus estudos, o professor pode estabelecer rotinas diárias ou semanais, utilizando-se de agendas ou quadros para marcá-las e cobrando das crianças a realização dessas tarefas.

Os autores afirmam que é importante para um aprendizado significativo a presença de atividades que não se limitem ao espaço da sala de aula, é relevante, para o domínio dos conhecimentos históricos, culturais e sociais do aluno, trabalhos que envolvam saídas da sala de aula e da escola, como por exemplo, visitas a bibliotecas, museus, parques, bairros, fábricas e tantos outros espaços que permitam ao aluno aprender e conhecer sua história, a história de seu povo e de seu país. O estudo do meio permite aos estudantes conhecerem, refletirem

e questionarem sobre modos de vidas pertencentes ao passado e ao presente, de maneira lúdica e concreta, na qual os mesmos deparam-se com a realidade .

De acordo com os Parâmetros, o estudo do meio é uma atividade didática que permite que os alunos estabeleçam relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, que dependem ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre as informações. Essas atividades possibilitam aos alunos a compreensão das relações entres os homens, de tal forma que os mesmos compreendam-nas não como universais e genéricas, mas como específicas de uma determinada época e envolvidas diante de um determinado contexto.

Os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação ressaltam que este documento não pode ser considerado como uma única fonte de orientação pedagógica que resolverá todos os problemas educacionais do Brasil, não é impositivo e homogêneo, ele indica caminhos que podem ser percorridos. É um instrumento elaborado com o intuito de auxiliar professores, coordenadores pedagógicos, diretores e profissionais da educação na busca por uma educação de qualidade para todos.

## Referências bibliográficas

CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto Júnior; MONTELLATO, Andréa. *História Temática: tempos e culturas*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. *História Temática: diversidade cultural e conflitos*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. *História Temática: terra e propriedade*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. *História Temática: o mundo dos cidadãos*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. *História Temática: tempos e culturas*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

\_\_\_\_\_. *História Temática: diversidade cultural e conflitos*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

\_\_\_\_\_. *História Temática: terra e propriedade*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

\_\_\_\_\_. *História Temática: o mundo dos cidadãos*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

\_\_\_\_\_. *História Temática: o mundo dos cidadãos*. Assessoria Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 468-473, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 239 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, Franca, v.23, n.1-2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23nl-2/a03v2312.pdf>>. Acesso em 07. Apr. 2010.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

LAJOLO, Marisa (org). Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*. Inep, v.16, n. 69, p. 3-7, jan./mar. 1996. Disponível em: <[http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BADIA%7D\\_Em\\_Aberto\\_69.pdf](http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BADIA%7D_Em_Aberto_69.pdf)>. Acesso em: 31. Mar. 2010.

MÁCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História*. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História e

Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO\\_103-18132009000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO_103-18132009000100005)>. Acesso em 31. mar. 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em aberto*. Inep, v.16, n. 69, p. 8-11, jan./mar. 1996. Disponível em <[http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BADIA%7D\\_Em\\_Aberto\\_69.pdf](http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BADIA%7D_Em_Aberto_69.pdf)>. Acesso em: 31. Mar. 2010.

## **A IMPORTÂNCIA DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS**

*Valdicélia Maria dos Santos*

### **RESUMO**

A presente pesquisa, baseada na importância da educação de criança surda, propõe uma reflexão acerca do impacto do professor na educação dessas crianças. E tem como objetivo discutir o envolvimento familiar da sociedade, visando o interesse maior, a criança surda. A nossa sociedade tem muita dificuldade em aceitar o diferente. Não só o surdo, mas, qualquer que seja a diferença é vista com estranheza e até preconceito. Seria necessária uma grande mudança na educação do nosso país para que a nossa sociedade entendesse que surdez não é doença e que pode ser facilmente contornada, talvez apenas um pouco de amor e boa vontade em ajudar o próximo com o básico já seria um bom começo em ajudar o surdo a não se sentir sozinho ou excluído. Assim como em diversas línguas a linguagem de sinais possui todos os níveis linguísticos, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas como também possui estrutura gramatical própria adequadas para ensinar e aprender.

## PALAVRAS-CHAVES: Surdo, Sociedade, Criança, Língua de sinais, Educação

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância da língua de sinais na educação da criança surda, seja surdez congênita ou adquirida. Para tanto é necessário estar inteirado do assunto para que a criança possa ter um bom aproveitamento e quando adulto ter uma boa noção de escolha visando consequências positivas para o seu futuro, pois, um surdo quando bem informado consegue, por exemplo, fazer faculdade ou trabalhar e ter uma vida igual a de qualquer pessoa considerada normal pela sociedade. REGO (1994) em estudos de VYGOTSKY mostra que o mesmo enfatiza, que a linguagem é de extrema importância no desenvolvimento da criança. Ele vê a linguagem como imprescindível para o desenvolvimento humano, pois traz em si todos os conceitos elaborados pela cultura humana. E por meio desses estudos de VIGOTSKY pode-se perceber a importância das relações sociais e linguísticas no desenvolvimento da criança.

É preciso desde cedo conscientizar as pessoas sobre o assunto, imprescindivelmente dentro das escolas, para ser amenizado o preconceito. Uma ideia seria uma disciplina sobre preconceito, abrindo novas perspectivas de olhares, dando início a uma longa jornada de mudança na sociedade, mas que se

não tendo um ponto de partida nunca chegará a algum lugar.

## ENTENDA COMO FUNCIONA

O som é um fenômeno resultante da movimentação das partículas do ar. Qualquer evento capaz de causar ondas de pressão no ar é considerado uma fonte sonora. A fala, por exemplo, é o resultado do movimento dos órgãos fonarticulatórios, que por sua vez, provoca movimentação das partículas de ar, produzindo então o som. Perceber, reconhecer, interpretar e, finalmente, compreender os diferentes sons do ambiente só é possível graças a existência de três estruturas que funcionam de forma ajustada e harmoniosa, constituindo o sistema auditivo humano. O “ouvido” humano é composto por três partes: externa, média e interna.

A parte externa, também chamado de orelha externa compreende o pavilhão auricular (orelha), o conduto auditivo e a membrana timpânica. Essa estrutura tem por função receber as ondas sonoras, captadas pela orelha e transporta-las até a membrana timpânica ou tímpano, fazendo a vibrar com a pressão das ondas sonoras. A membrana timpânica separa a orelha externa da orelha média.

Na orelha média estão localizados 3 ossos pequenos (martelo, bigorna e estribo). Esses ossículos são presos por músculos, tendo por função

mover-se para frente e para trás, colaborando no transporte de ondas sonoras até a parte interna do ouvido. Ainda na orelha média está localizada a tuba auditiva, que liga o ouvido a garganta.

A parte interna da orelha, também denominado de orelha externa é muito especial. Nela estão situados: a cóclea (estrutura que tem o tamanho de um grão de feijão, e o formato de um caracol), os canais semicirculares (responsáveis pelo equilíbrio) e o nervo auditivo. É nessa parte da orelha que ocorre a percepção do som.

A cóclea é composta por células ciliadas que são estruturas com terminações nervosas capazes de converter as vibrações mecânicas (ondas sonoras) em impulsos elétricos, os quais são enviados ao nervo auditivo e deste para os centros auditivos do cérebro. O processo de decodificação de um estímulo auditivo tem início na cóclea e termina nos centros auditivos do cérebro, possibilitando a compreensão da mensagem recebida.

### **Caracterizando a surdez**

O conhecimento sobre as características da surdez permite aqueles que se relacionam ou pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender necessidades especiais constatadas. Quanto

ao período de aquisição, a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos:

- Congênitas; quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.
- Adquiridas; quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem.

Quanto à etiologia (causas da surdez), elas se dividem em:

- Pré-natais - surdez provocadas por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).
- Peri-natais - surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anoxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).
- Pós-natais - surdez provocadas por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do

uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez como o avanço da idade e acidentes.

Com relação a localização (tipo de perda auditiva) da lesão, a alteração auditiva pode ser:

- **Condutiva:** quando está localizado na orelha externa e/ou orelha média. As principais causas desse tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior da orelha média, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças frequentemente resfriadas).

Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.

- **Neurossensorial:** quando a alteração está localizada na orelha interna (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna.
- **Mista:** quando a alteração auditiva está localizada na orelha externa e/ou média e orelha interna. Normalmente ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.

Há a deficiência auditiva central, a alteração pode se localizar desde o tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral. Ela é relativamente rara, embora supostamente o paciente apresente audição normal, não conseguem entender

o que lhes é dito. Quanto mais complexas a mensagem sonora, maior dificuldade haverá.

O audiômetro é um instrumento utilizado para medir sensibilidade auditiva de um indivíduo. O nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB).

Por meio desse instrumento faz-se possível a realização de alguns testes, obtendo-se uma classificação da surdez quanto ao grau de comprometimento (grau e/ou intensidade da perda auditiva), a qual está classificada níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo:

- Audição normal - de 0 a 15 dB.
- Surdez leve - de 16 a 40 dB. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).
- Surdez moderada - de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.
- Surdez severa - de 71 a 90 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o telefone ou ruídos das máquinas de escrever.
- Surdez profunda - acima de 91 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma

máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

A surdez pode ser, ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas uma orelha e bilateral, quando acontece em ambas orelhas. Sendo a surdez uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentam:

- Surdez leve: a criança é capaz de perceber os sons da fala. Adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente, o problema geralmente é tardiamente descoberto, dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.
- Surdez moderada: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem, apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza, tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos, são desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
- Surdez severa: a criança terá dificuldade em adquirir a fala e linguagem espontaneamente, poderá adquirir vocabulário do contexto familiar,

existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

- Surdez profunda: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente, só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião: frequentemente utiliza a leitura orofacial, necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

Embora existam métodos efetivos para diagnosticar perdas auditivas desde o nascimento, a detecção da surdez acontece, em média, três e cinco anos de idade. Graus menores de surdez costumam ser detectados ainda mais tarde: em geral, quando a criança inicia o período escolar. O resultado é que muitas crianças com deficiência auditiva acabam não recebendo a estimulação adequada, justamente no período etário considerado mais importante para o seu desenvolvimento.

Atualmente, com os progressos da ciência medica e da moderna tecnologia digital, o diagnóstico da surdez ou da deficiência auditiva pode ser feito precocemente, através de exames como a audiometria e outros que podem ser solicitados por um médico otorrinolaringologista. No caso de diagnóstico positivo, o tratamento pode e deve ser iniciado o atendimento da criança por profissionais da área de fonoaudiologia, com a participação efetiva

dos pais, melhor será o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Na idade escolar, muitas vezes, pode-se perceber algum grau de perda auditiva nas crianças. O processo de perda da audição pode ser gradual ou imediato. Um processo de perda gradual, as vezes é tão lento que a pessoa afetada pode não percebê-lo por um longo tempo. Se o professor perceber dificuldades de audição nas crianças, deve orientar os pais sobre a necessidade de uma avaliação médica. É mais fácil identificar uma perda de audição de nível severo ou profundo do que uma perda leve ou moderada. Quando há suspeita de perda de audição, deve-se procurar um médico. Alguns sinais podem servir como indicadores da necessidade de um exame médico:

- Crianças que não respondem quando são chamadas pelas costas;
- Crianças desatentas, agitadas ou quietas demais;
- Crianças alheias aos sons ambientais;
- Crianças que só escutam TV ou rádio em volume muito alto;
- Crianças que não falam até os três anos de idade.

Estas situações podem ocorrer entre pessoas com audição normal, se elas estiverem concentradas

no que estão fazendo, pensando em outras coisas ou distraídas. O alerta serve para os casos em que ocorrer a conjugação destes sinais de forma repetitiva.

## ESCLARECENDO

Em 2013, cerca de 1,1 milhões de pessoas em todo o mundo eram afetadas por um qualquer grau de perda auditiva. A condição causa incapacidade auditiva em cerca de 5% das pessoas afetadas (360 a 580 milhões de pessoas), de entre as quais 124 milhões apresentam incapacidade moderada a grave. Entre as pessoas com incapacidade moderada a grave, 108 milhões vivem em países de rendimento baixo a moderado. As pessoas que usam linguagem gestual e estão integradas na cultura dos surdos veem-se a si próprias como sendo simplesmente diferentes, e não como tendo uma doença. Muitos membros desta comunidade opõem-se a tentativas de curar a surdez e levantam objeções aos implantes coclear, uma vez que essas medidas têm o potencial de eliminar a sua cultura.

O termo "deficiência auditiva" é muitas vezes visto de forma negativa, uma vez que salienta aquilo que as pessoas não conseguem fazer. **Falar sobre surdez com quem não conhece nada sobre o assunto é sempre uma conversa interessante.** Pouca gente sabe que a maioria dos surdos têm dificuldades com o português por serem alfabetizados em LIBRAS, e muita gente ainda usa a nomenclatura

incorreta (surdo-mudo) para se referir a quem tem deficiência auditiva. A discussão sempre começa com esses esclarecimentos e demora um pouco até se aprofundar.

No fundo, **as pessoas não estão acostumadas a falar sobre acessibilidade.** Quando o tema aparece, os primeiros a serem lembrados são os deficientes físicos ou quem possui deficiência visual. A surdez passa despercebida. **Como saber se aquele rapaz com o qual você cruzou na rua mais cedo é surdo ou ouvinte?** Muitas vezes não paramos para pensar nisso, e é por isso que as conversas sobre a comunidade surda sempre seguem o mesmo roteiro. A surdez é uma deficiência invisível. Reconhecer isso é chamar atenção para a maior barreira que os surdos enfrentam: a comunicação. A comunicação está no centro do problema.

Dentre as inúmeras barreiras existentes para a acessibilidade, a comunicacional é, de longe, a maior para o surdo. Pense por um momento consigo mesmo: **quais atividades do seu dia a dia envolvem comunicação?** Praticamente todas, não é? Imagine como é o cotidiano de uma pessoa surda que tem a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, em um país em que poucos ouvintes sequer a conhecem. Muitas coisas são comprometidas e muitas delas são básicas. Na educação, por exemplo, os efeitos ocorrem tanto na socialização dos alunos

surdos quanto na dificuldade em terminar os estudos. A taxa de alfabetização das pessoas com deficiência auditiva é bem menor que a das sem nenhuma deficiência – 75,5% contra 92,1% (Censo 2010). Isso também afeta a vida profissional do surdo, que precisa enfrentar o despreparo de recrutadores e gestores em um ambiente de trabalho que não está acessível na maioria das vezes. E o ambiente virtual não é exceção: somente 2% dos sites estão acessíveis para as pessoas com deficiência. É como se a internet estivesse off-line para o surdo! Esses são só alguns exemplos de como **a falta de comunicação pode afetar profundamente a vida de quem é surdo**. No final das contas, ela tem grande impacto em uma coisa fundamental para a vida: a conexão humana. Quando não conseguimos alcançar o que alguém diz, não nos comunicamos efetivamente com essa pessoa. E quando não nos comunicamos efetivamente com outro ser humano, perdemos **a conexão humana**, que é a conexão mais bela e mais poderosa da vida. Paula Pfeifer, em post do blog Crônicas da Surdez diz

**A vida em sociedade é feita de conexões humanas.** São elas que nos proporcionam o desenvolvimento pessoal e profissional que buscamos. Também são elas que definem muitas das regras sociais, essenciais para uma convivência harmoniosa com o outro.

**LIBRAS UMA EDUCAÇÃO NECESSARIA**

A Língua Brasileira de Sinais, ou LIBRAS como é normalmente conhecida, surgiu em 1857. Criada pelo Instituto dos Surdos-Mudos e hoje ensinada de diversas maneiras, principalmente em  cursos online , a língua em questão é uma junção da Linguagem de Sinais Francesa e da Língua de Sinais Brasileira antiga, que era utilizada pelos deficientes auditivos de diversas regiões do Brasil. Com quase 30 anos de idade, a LIBRAS faz o papel principal que toda linguagem desenvolve: conectar pessoas e permitir que comunicações sejam feitas, que o mundo seja apreendido pelos surdos por meio da linguagem e que essa experiência se dê de forma completa. Existindo oficialmente por tanto tempo nas terras do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais é amplamente utilizada e faz parte do cotidiano de muitas pessoas, tanto aquelas que são deficientes auditivos, quanto aquelas que não são.

Segundo dados repassados pelo G1 de uma pesquisa demográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2010, a porcentagem de brasileiros que declara ter deficiência auditiva é de 5,1% da população. Em números reais isso equivale a 9,7 milhões de pessoas com algum grau de deficiência para ouvir. O número de surdos propriamente ditos, nessa pesquisa em questão, atinge o pico de 344,2 mil indivíduos. Enquanto 2,1 milhões de pessoas disseram que têm deficiência auditiva severa, outros 1,7 milhão confirmaram que

possuem uma dificuldade enorme em ouvir. Dependendo do grau da deficiência auditiva, pode ser complicado tratá-la com algum aparelho ou mesmo cirurgia. Além disso, devemos levar em consideração o número de pessoas que não possuem condições para buscar soluções para essa deficiência, o que faz com que, se não conseguem se comunicar, percam parte da experiência social que as aguardam.

Como dito anteriormente, é importante pensar que aprender LIBRAS é ajudar na inclusão social de indivíduos com falta de audição. Assim como todo brasileiro, os deficientes auditivos devem estar inseridos de toda e qualquer forma na vida em sociedade, uma forma básica de inclusão é por meio da linguagem. Por esse motivo, dentre outros, que devemos ter empenho em compreender a LIBRAS em sua totalidade e não como forma de apenas incrementar nosso currículo. Pensar na relação da linguagem com as pessoas nos dá uma ideia bem maior e correta de como ela é importante para todas.

Diferente do que alguns acreditam, a LIBRAS é uma língua que só faz sentido no Brasil. Existem várias linguagens de sinais, como a norte-americana, conhecida pela sigla ASL ou então como Ameslan e a britânica (BSL), e elas se diferem entre si. Isso acontece mesmo que os países tenham a mesma linguagem verbal – como é no caso dos Estados

Unidos e do Reino Unido, em que ambos falam inglês – mas as linguagens de sinais possuem características culturais e por isso devem ser compreendidas enquanto produtos do seu espaço nacional. É comum achar que cada palavra tem um correspondente nessa língua, mas ela trabalha com conceitos e por mais que possam ser traduzidos para uma linguagem verbal ou escrita, a LIBRAS funciona mais nos moldes de correlação linguística.

No dia 24 de abril é comemorado o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, a data marca a Lei de LIBRAS, sancionada em 24 de abril de 2002, e que, além de garantir à população com deficiência auditiva direitos fundamentais como a Educação, também reconheceu a língua como forma de comunicação oficial da comunidade surda no País.

A LIBRAS é uma língua como as demais: tem estrutura gramatical, facilita a comunicação de pessoas de um mesmo grupo e deve ser aprendida e estudada. Vale lembrar que o estudo da LIBRAS não exclui, no entanto, o ensino da Língua Portuguesa escrita. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já havia estabelecido o direito de todas as crianças e jovens com qualquer tipo de deficiência de ser matriculados em classes regulares, ou seja, com alunos com e sem deficiência. Porém, foi somente em 2005, que o Decreto nº 5626 determinou que os alunos surdos têm direito a assistir aulas ministradas

em LIBRAS, facilitando a inclusão em escolas regulares, a fim de garantir as condições para que as crianças e jovens com deficiência auditiva tenham os recursos necessários à plena aprendizagem, eles têm direito ao Atendimento Educacional Especializado, com professores que sejam licenciados em LIBRAS e aulas com mais recursos visuais, por exemplo. Sendo assim, se o professor da turma não souber LIBRAS, é necessário um professor a mais na aula, que esteja apto a usar essa linguagem. Se for preciso, esse docente especializado deve também acompanhar o aluno com deficiência em horário alternativo, garantindo sua integração com os demais colegas e o auxiliando com eventuais dificuldades de aprendizagem.

O atendimento especializado é um trabalho complexo, demorado, que não deve ser feito do dia para a noite, mas que é um direito, e caso ele não seja garantido, os pais ou a instituição de ensino devem cobrá-lo da Secretaria de Educação, ou de órgãos responsáveis pela garantia do direito à Educação, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público. É fundamental que as famílias e as escolas conheçam os direitos das crianças com deficiência para que eles sejam garantidos. Toda criança pode e tem o direito de aprender!

## O QUE É LIBRAS?

LIBRAS é a sigla de Língua Brasileira de Sinais,

um conjunto de formas gestuais utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam ela surda ou ouvintes. Ela tem sua origem baseada na linguagem de sinais francesa e é um dos conjuntos de sinais existentes no mundo inteiro com o propósito de realizar a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva. Cada país tem a sua própria estrutura de linguagem, que pode variar inclusive de região para região, dependendo da cultura do local e das expressões e regionalismos utilizados na linguagem.

A língua brasileira de sinais não simboliza, portanto, a simples gestualização da língua portuguesa. Ela é formada por diferentes níveis linguísticos (sintaxe, semântica, morfologia, etc.). A principal diferença está na modalidade de articulação, que é visual-espacial, para se comunicar utilizando a língua brasileira de sinais, além de conhecer os sinais, é preciso também conhecer as estruturas gramaticais para combinar as frases e estabelecer a comunicação de forma correta.

No Brasil, a língua brasileira de sinais foi estabelecida através da Lei nº 10.436/2002, como a língua oficial das pessoas surdas. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem de um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos,

oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Ela também pode ser difundida e aprendida por intérpretes, que podem ser pessoas ouvintes especializadas em trabalhar com pessoas surdas. A função do intérprete ainda está em crescimento, mas já foi reconhecida e regulamentada através da Lei nº 12.319/2010. Além da profissão do intérprete, outros mecanismos e instrumentos de divulgação da linguagem ajudam a tornar a Língua Brasileira de Sinais mais acessível a todos, como o **dicionário de libras**, cursos de formação e o **alfabeto em libras**, conforme mostra a imagem abaixo:



## CONSIDERACOES FINAIS

O objetivo deste estudo é esclarecer algumas situações do problema “surdez” na qual vem sendo objeto de estudo atual pois, não só deficiência auditiva como outros tipos de deficiência vem sendo muito discutida ultimamente. Estamos dando ênfase na surdez pois é um caso onde necessita de um profissional para estar junto com o surdo em várias

situações como sala de aula, igreja, palestras, consultório médico, entre outros. Seria necessária uma forma diferenciada para conscientizar a população da grande necessidade de aprender LIBRAS. Entretanto ainda há um longo caminho a percorrer pois se ouve muito falar em inclusão, mas, aprender LIBRAS ainda gera preconceito para muitos que talvez por falta de conhecimento chamam de “mimica” vivemos no século XXI, porem sofremos com coisas que já deveriam ter sido aceitas pelas sociedades.

O surdo é como um estrangeiro em seu próprio país, estando em lugares públicos onde não tenha um interprete, ele entra e sai sem entender nada e muitas vezes até dentro de seus lares ou com pessoas de seu convívio encontra dificuldade de comunicação. Precisamos entender que “O surdo não é mudo, não é deficiente, não é alienado mental e também não é uma cópia malfeita do ouvinte. Ele é surdo humano autor e ator de inúmeros personagens. ” (Maria Cecilia de Moura).

O que as pessoas não compreendem é que o surdo não entende como nós, por exemplo, o surdo não entende uma metáfora, tudo precisa ser muito ao “pé da letra” para que ele possa ter um bom entendimento. Escrever para que ele leia também é um problema pois, o surdo que é alfabetizado só consegue ler letras em bastão caixa alta e na norma culta de LIBRAS. Essa entre outras dificuldades é o

eles enfrentam no seu cotidiano, principalmente aqueles que não são alfabetizados ou que seus cuidadores/família sentem algum tipo de preconceito.

### **Referências bibliográficas**

Carla Muniz O que é libras: DISPONIVEL EM **<https://www.significados.com.br/libras>**ACESSADO EM 22/03/2018

**Gomes,C.A.V.(2000)**A educação e a surdez. Núcleo de estudos e pesquisas sobre a Atenção a Pessoa com deficiência. Programa de Pós graduação em educação-Unesp Marília acessado 19/08/2018

Paula Pfeifer crônicas da surde **<https://www.swetestpersonblog.com>**  
ACESSADO EM 22/03/2018

## **JOGOS E SOCIALIZAÇÃO: UNIVERSO LÚDICO NA EDUCAÇÃO TRANSFORMANDO PROTAGONISTAS**

*Vandoleide Vânia da Silva*

### **RESUMO**

É inquestionável que os jogos de alfabetização no universo infantil constituem bases fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Dentre os pioneiros da educação infantil moderna, Maria Montessori, já apresentava os jogos como subsídio fulcral para as diversas fases da infância. Na pedagogia muita atenção é dada ao acompanhamento e ao apoio no que se refere as prerrogativas do lúdico nas brincadeiras, bem como ao material selecionado a cada tipo de atividade da criança, o jogo é explicitamente ou implicitamente associado à aprendizagem. Para a Educação Infantil, o termo jogo é usado em vários contextos relacionados as formas exploratórias de aprendizagem, isso expressa uma estreita relação entre os jogos e aprendizagem. Da mesma forma é feita uma distinção entre os arranjos moderados de aprendizagem e fases de jogo livre, sempre com referência aos aspectos especiais (propósito e motivação).

*Vandoleide Vânia da Silva*

**Palavras-chave:** Lúdico. Jogos. Educação. Desenvolvimento. Crianças.

## INTRODUÇÃO

Na prática, a aprendizagem da criança por meio dos jogos é frequentemente percebida enquanto apropriação obstinada com referências nas complexidades do mundo e às vezes, também como uma problematização interpretativa da vida da sociedade a qual se está inserida. O presente trabalho busca por meio da pesquisa bibliográfica delinear alguns parâmetros acerca da problematização fruto da nossa inquietação, desse modo buscamos expor algumas contribuições no que tange o lúdico e o processo de aprendizagem bem como suas ligações com outras ramificações acadêmicas.

Nesta observação, a grande variedade de jogos para crianças se expressa, nos interesses, habilidades, idade e relaciona-se ao desenvolvimento, mas também surgem as dimensões interculturais e interpessoais de heterogeneidade – os papéis de gênero, dinâmicas de grupo e estados mentais internos como manifestações comportamentais. No discurso pedagógico, portanto, a questão é de que forma o jogo - ou melhor a variedade de jogos – é levado em conta e entendido como uma oportunidade de aprendizagem e pode ser apoiado, promovido e orientado de modo a contemplar as necessidades pedagógicas.

Podemos também levantar um questionamento no sentido de buscar compreender o que caracteriza as diferenciações entre as especificidades dos jogos. O jogo é um fenômeno extremamente complexo, com múltiplas camadas, e difícil de conceituar quando ocorre o primeiro contato na vida da criança. Cada jogo tem uma sensação que a criança exterioriza determina como ele incide sobre o modo que a leva a explorar – construir, representar, medir ou mesmo competir. A característica especial é o sentido individual que dá a importância significativa a criança, que dificilmente pode ser reconhecido ou compreendido às vezes para fora. Cada jogo tem objetivos, que podem ser pedagógicos, culturais ou de competição, isto deve ser demonstrado explicitamente (como regras), para outros jogadores.

O processo de construção de um jogo é complexo e deve seguir premissas e objetivos predefinidos. Frequentemente, pode haver mudanças nas metas dentro das ações do jogo: as metas podem se expandir, mudar, reverter ou interligar. As ações do jogo podem estar no contexto de tensão entre tradicional e novo. As experiências e teorias existentes sobre o mundo são incorporadas ao jogo, dando uma sensação de segurança, previsibilidade e competência. Os jogos são geralmente observáveis, porque são caracterizados por uma dinâmica maior ou menor, em seus níveis de ação. Dependendo da modalidade de jogo, as ações podem ser rápidas e complexas ou concentradas.

## A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Aprender através do brincar é um termo usado em educação e psicologia para descrever como uma criança pode aprender a compreender o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, amadurecer emocionalmente e ganhar a autoconfiança necessária para se envolver em novas experiências e ambientes.

“Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.”  
(Maluf, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, mostrar-se como

fazer coisas novas, praticar e repetir habilidades e ter Diversão.

“O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.” (BRASIL, 1998, p. 22).

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão

em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brincadeira.

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas auto eficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

## NOVAS COMPETÊNCIAS ATRAVÉS NO LÚDICO

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do "mundo real". Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado

para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo torna-se valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendizado.

A fim de implementar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

“[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é

na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender conceitos e habilidades acadêmicas. Um programa efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida doméstica. As crianças poderiam ter um lugar para brincar de casinha e assumir papéis familiares. Existem muitas ideias diferentes para o currículo.

## TRABALHANDO A LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O desenvolvimento da linguagem é outro elemento que percebemos aqui pois, a linguagem se desenvolve por meio de contextos culturais e

sociais. Muitos desenvolvimentos na linguagem ocorre no contexto social. Portanto, quando as crianças brincam juntas, elas estão praticando suas habilidades linguísticas e se desenvolvendo mais. O currículo de idiomas e alfabetização pode ser integrado em todas as áreas. Se houver uma abordagem baseada em investigação para o ensino de ciências, a brincadeira também será incorporada através de uma abordagem baseada na investigação, as crianças podem explorar e brincar para encontrar as respostas para suas próprias perguntas sobre esse mundo natural. Permitir que as crianças usem materiais no ambiente para experimentá-las e jogá-las ajudará a aprender sobre os conceitos matemáticos de maneira natural. Além disso, a criação de experiências como cozinhar, medir, construir, etc., em um ambiente de jogo, aprimora seu desenvolvimento matemático.

“Igualmente, no brincar relacionado ao letramento, é o evento do faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada, e não uma página de um livro de exercícios que arbitrariamente, decide focalizar a leitura ou a escrita.”  
(MOYLES, 2006, p 137)

O jogo é suficientemente importante para as Nações Unidas, que é reconhecido como um direito específico para todas as crianças. As crianças precisam da liberdade para explorar e brincar. O brincar também contribui para o desenvolvimento do

cérebro. Evidências da neurociência mostram que os primeiros anos do desenvolvimento de uma criança (do nascimento aos seis anos) estabeleceram a base para a aprendizagem, o comportamento e a saúde ao longo da vida. Os caminhos neurais de uma criança são influenciados em seu desenvolvimento através da exploração, pensamento, resolução de problemas e expressão de linguagem que ocorrem durante episódios de brincadeira. O jogo nutre todos os aspectos do desenvolvimento infantil – forma o alicerce das habilidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais necessárias para o sucesso na escola e na vida. O brincar abre o caminho para o aprendizado.

A aprendizagem ocorre quando as crianças brincam com blocos, pintam uma imagem ou brincam de faz de conta. Durante o brincar, as crianças tentam coisas novas, resolvem problemas, inventam, criam, testam ideias e exploram. As crianças precisam de brincadeiras não estruturadas e criativas; em outras palavras, as crianças precisam de tempo para aprender através de suas brincadeiras.

O brincar é um negócio sério para o desenvolvimento de jovens em fase de desenvolvimento. Esse é um entendimento tão importante. Uma abordagem deliberada e eficaz apoia o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas. Quando bem projetada, essa abordagem explora os interesses individuais das crianças. Atrai as suas capacidades emergentes e responde ao seu

sentido de investigação e exploração do mundo à sua volta. Ele gera crianças altamente motivadas que desfrutam de um ambiente no qual os resultados de aprendizagem de um currículo têm maior probabilidade de serem alcançadas.

“O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.” (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

O jogo desenvolve o conhecimento de conteúdo das crianças e oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, competências e disposição para aprender. A aprendizagem baseada em brincadeiras baseia-se em um modelo vygotskiano de no qual o professor presta atenção em elementos específicos da atividade lúdica e fornece incentivo e retorno sobre a aprendizagem das crianças. Quando as crianças se

envolvem em atividades reais e imaginárias, o brincar pode ser um desafio no pensamento das crianças. Para estender o processo de aprendizagem, a intervenção sensível pode ser fornecida com apoio de adultos, quando necessário, durante a aprendizagem baseada em jogos. Aprendizagem baseada em brincadeiras também pode ser definida como crianças ativas e envolvidas em seu aprendizado. As crianças aprendem melhor através de experiências, o propósito da aprendizagem ativa é que ela motiva, estimula e apoia o desenvolvimento de habilidades, conceitos, aquisições de linguagem, habilidades de comunicação e Também oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam atitudes positivas e demonstrem conscientização uso de aprendizado, habilidades e competências recentes e consolidem o aprendizado.

## BENEFÍCIOS DA ABORDAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem vários benefícios da abordagem de aprendizagem lúdica no cenário dos anos iniciais, incluindo as crianças que usam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e compreensão de maneiras diferentes e em diferentes contextos, e praticantes lúdicos usam muitas abordagens diferentes para envolver as crianças em atividades que as ajudem a aprender e a desenvolver disposições positivas para o aprendizado. Os

praticantes podem e devem planejar brincadeiras infantis, criando ambientes de aprendizado de alta qualidade e garantindo períodos ininterruptos para as crianças.

O nível de brincadeiras infantis aumenta quando adultos brincam com elas. A variedade de brincadeiras que as crianças praticam também aumenta quando os adultos se juntam. A união é diferente do controle. O controle faz com que as crianças sigam uma agenda castradora e não leve a tanto desenvolvimento cognitivo quanto quando os pais seguem o exemplo de seus filhos. Brincar é a moeda das crianças. Existem várias maneiras pelas quais os educadores, pais e responsáveis podem facilitar o aprendizado das crianças durante o brincar.

Os adultos podem modelar atitudes positivas em relação ao jogo, encorajando-o e proporcionando um equilíbrio de brincadeiras internas e externas ao longo do ano. Quando os adultos se juntam, devem guiar a forma, engajar-se e estendê-la, em vez de ditar ou dominar a ação. É necessário um ambiente decidindo quais brinquedos, materiais e equipamentos serão incluídos nesse ambiente. É importante oferecer uma variedade de materiais e experiências em diferentes níveis de dificuldade. A escolha dos materiais é importante, porque fornece a motivação para a exploração e descoberta das crianças. Ambas as experiências internas e externas devem fornecer centros e espaços exploratórios. O

ambiente de jogo deve permitir que as crianças façam escolhas e explorem as possibilidades de jogo. O ambiente de jogo deve refletir as experiências de vida diárias da criança.

Observe cuidadosamente quando as crianças começarem a usar os brinquedos, materiais e equipamentos. A observação é um processo contínuo, fornecendo informações sobre os interesses, habilidades e pontos fortes da criança e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento adicionais. A observação ajuda a identificar maneiras pelas quais os adultos podem construir e guiar o aprendizado. Ouça, repita, amplie e faça perguntas no momento certo, estenda a observação natural das crianças fornecendo a linguagem necessária para ajudar as crianças a articular o que elas vêm acontecer. Os adultos podem promover brincadeiras e oportunidades para descobertas expansivas; eles podem melhorar (ou facilitar) o brincar, encorajando as crianças a trazer seus interesses e experiências para a brincadeira. Os adultos podem fazer perguntas para expandir e melhorar o jogo. Auxiliar as crianças a reconhecerem os conceitos que surgem ao lidar com o ambiente, fazer hipóteses, reconhecer semelhanças e diferenças e resolver problemas. Fornecer conhecimento social, permitindo que as crianças aprendam o conhecimento físico e lógico-matemático que as ajuda a entender o mundo ao seu redor.

Brincadeiras de faz-de-conta, envolve a criança a interpretar ideias e emoções. As crianças encenam histórias que contêm diferentes perspectivas diferentes. Embora alguns estudos mostrem que esse tipo de brincadeira não aumenta o desenvolvimento infantil, outros descobriram que ele tem um grande impacto no uso da linguagem das crianças e na percepção das perspectivas dos outros. O faz de conta também pode ajudar na autorregulação de uma criança nas áreas da civilidade, atraso na gratificação, empatia e redução da agressão. Também pode melhorar as habilidades sociais, como empatia, resolução de problemas e comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do por que as crianças estão prontas para jogar e aparentemente incansáveis é frequentemente justificada pelas experiências acumuladas no cursos das vivências. Isso significa um estado mental positivo que surge quando se está totalmente focado em uma atividade, absorvido por ela, desse modo sujeito a perder a noção de tempo. Tal estado de espírito se instala quando se refere a requisitos que estão de acordo com as próprias habilidades, pode-se, dessa forma apresentar um novo desafio, mas ao mesmo tempo tem a tendência de ser controlado pelo incentivo que surge intrinsecamente das próprias ações e que não é determinado pelo resultado da ação.

Outra justificativa para mostrar que o brincar é a forma mais importante de apropriação mundial e, portanto, também o motor do desenvolvimento infantil que resulta das necessidades básicas humanas que guiam a percepção e a ação, a necessidade de apego, o relacionamento, a necessidade de orientação, o controle, a autonomia, a necessidade de autoestima e a necessidade de preservação do prazer. Quando as necessidades básicas, que são independentes e iguais umas às outras, são satisfeitas nas ações lúdicas, uma sensação resulta de uma consistência e bem-estar.

Ainda em tenra idade, as crianças vêm adquirindo ativamente experiências valiosas, adquirindo muitas habilidades e formando, cada vez mais, consciência de sua própria identidade. Neste contexto, os jogos educativos oferecem áreas de experiência nas quais lidam com os requisitos que eles ainda não conseguem enfrentar na realidade. O enfrentamento da realidade por meio dos jogos pode ocorrer de três formas: a reprodução da realidade, a transformação da realidade e a mudança da realidade. Comparado com as atividades cotidianas, o jogo garante às crianças uma certa zona de proteção, uma sala de manobra que garante o autodesenvolvimento individual sem perturbações, como jamais seria de outra forma.

No nível real, os riscos podem ser tomados sem medo de consequências na realidade.

Habilidades podem ser testadas e desenvolvidas. No jogo, não apenas o teste de auto pertencimento, mas também a experiência de novas competências, avançadas são possíveis, cada um representando experiências de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento do ser. As crianças se sentem no jogo como competentes e auto eficazes, porque determinam sua própria experiência em espaços de aprendizagem que o lúdico proporciona.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

## **AS CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Vera Regina Genovez Gomes da Silva*

Atualmente, as cantigas de roda são recursos eficazes para a leitura lúdica pela sua forma, ritmo, desenvolvimento do aspecto psicossocial por sua linguagem simples e atrativa. O primeiro contato que a criança tem com a poesia ocorre no berço, através das cantigas e de ninar e prossegue com as cantigas de roda e quadrinhos populares. O jogo de palavras, às onomatopeias, as repetições e as rimas contidas nas cantigas de rodas agradam muito as crianças. Através de repetição as crianças memorizam cantigas e quadrinhos inteiros.

A cantiga de roda é um tipo de canção popular inteiramente pertinente com brincadeiras de roda fazendo parte do folclore brasileiro e é comum em todo o território. As cantigas de roda integram a um acervo de canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, como afirma Costa (2009). O autor ainda cita que as cantigas de roda se referem a brincadeiras do folclore, dançadas ou cantadas, de melodias e coreografias simples.

No Brasil, as cantigas de roda sofreram influência portuguesa, ameríndia e africana, devido à colonização e ao tráfico de escravos para o país. Em escala menor, há influência francesa, espanhola e outras, assegura Martins (2012). Porém, com a força do cantar e ouvir, as cantigas se abasileiraram, e muitos destes cantos hoje são tão brasileiros como se aqui tivessem nascidos.

Nas cantigas de roda, as palavras e sons articulam-se através dos mais variados promotores, como professores que compõem melodias para a sala de aula, familiares que cantar cantiga de ninar e crianças em brincadeiras com seus colegas.

Segundo Gaspar (2010) as cantigas de roda são:

Canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de

modo que estimula a imaginação e a memória da criança (GASPAR, 2010).

A cantiga de roda pode ser considerada uma obra que vincula todo o trabalho educativo que se desenvolve com a criança, pois através dela desperta a criatividade, a fantasia, a musicalidade, a temporalidade sem contar da função lúdica.

Segundo Maquilam (1994), de acordo com a história do homem e antes das primeiras civilizações e das primeiras aldeias agrícolas, e até do próprio conceito de tempo, a música já estava presente, passando a ser uma entre as mais sublimes criações da humanidade.

As crianças entram em contato com a cultura musical que teve início na década de 30 e assim começam a aprender sobre as tradições musicais. Por isso que Brito (2003) diz que o trabalho com música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais (BRITO, 2003).

Estas cantigas quando utilizadas na educação infantil, tem como uma das intenções o desenvolvimento integral da personalidade da criança, tendo em vista sua integração e participa no grupo social, visando ao progresso do mesmo. Participando em grupo, a criança aprende junto com seus colegas, diferentes ritmos e melodias, pois o universo no qual a criança convive torna-se amplo e

muito sugestivo, ela está constantemente envolvida a sons e com uma grande capacidade criadora.

Sobre uma definição das cantigas de roda, Martins (2012) define: “são poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento) e o jogo cênico (a representação) se fundem numa única atividade lúdica”, então pode-se dizer que são canções populares, que comumente estão diretamente ligadas a brincadeira de roda e que consiste em formar um grupo com várias crianças, dar as mãos e cantar uma música com características próprias, com melodia e ritmo equivalentes à cultura local, com letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e geralmente com coreografias.

Assim, a música passou a fazer parte dos planejamentos pedagógicos e das atividades escolares, passando a ser objeto de observação dos adultos, conforme nos afirma Rodrigues (1992):

A razão de tanto entusiasmo pela canção pode ser encontrada no ritmo das sílabas repetidas ou no grito final. Mas a observação do comportamento infantil sugere atenção ao significado da letra, ou seja, o que representa para a criança cantar ações que já fez ou que sabe não ser correto fazer. Por isso, simbolizar em versos e melodias o que lhe inquieta, é uma forma de dar

um novo sentido às suas experiências.  
(RODRIGUES 1992, p.30).

Compreende que as cantigas de roda, então músicas, são textos versificados com letras simples e fáceis de memorizar; para facilitar a memorização e aprendizagem são recheadas de rimas, repetições e trocadilhos e muitas vezes com sentido narrativo e com sujeito.

Alguns exemplos são o Peixe vivo, Sapo jururu, A barata diz que tem etc. Estas canções são carregadas de valores através dos sentimentos e que transmitem histórias de uma determinada situação ou época. Pegando o exemplo dado na canção Peixe vivo, esses valores estão presentes e podendo ser identificados claramente. É um canto que se faz referência a sentimentos de amizade, de amor, de companheirismo entre as pessoas. Esta é uma cantiga do folclore popular que o professor pode desenvolver atividades.

Nas rodas cada criança é um personagem, onde participa ativamente das ações desenvolvidas e a expressão verbal empregada que traz em seu conteúdo o significado da participação em uma atividade. Em todo este contexto teatral as rodas concedem igualmente a mesma função desinibidora de aprendizado sobre a convivência em grupo, conscientizando de que necessitamos do outro para o sucesso de nossos projetos.

Como as crianças adoram as brincadeiras, a introdução das cantigas de roda na educação infantil, torna-se um rico instrumento pedagógico por trabalhar a ludicidade, a representação, regras, valores, boas maneiras, o resgate de nossa cultura, dentre outros. Um bom exemplo implementar as cantigas é aliar canções as atividades do currículo, proporcionando o desenvolvimento intelectual, psicomotor, social e psicológico da criança, preparando-a para as etapas seguintes da educação, pois ela se desenvolve e se auto afirmar como ser humano por meio da experiência, conforme nos afirma Wajskop (2007):

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos ( WAJSKOP 2007, p.25).

Por meio das cantigas de roda conhecidas hoje no Brasil dá-se a conhecer a cultura e os costumes, cotidiano das pessoas, festas típicas, comidas, brincadeiras e crenças.

A esse respeito MOYLES (2002) afirma que no ato de brincar a criança desenvolve várias habilidades.

“Equilíbrio, controle, agilidade, coordenação dos olhos, cérebro e músculos, combinados com poder manipulativos sobre os materiais, ou mesmo do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos levam a sentimentos ainda maiores de confiança e valor pessoal. As crianças pequenas precisam movimentar-se, de fato, acham quase impossível ficar parada.” (Moyles, 2002 pág. 43)

Neste caso, através da cantiga *Marcha Soldado*, a criança aprende a desenvolver atividades e a despertar as suas habilidades sociais, além de ser uma cantiga que remete à aspiração de muitas crianças de serem soldados, de fazerem boinas de papel e a marcharem. Podemos observar benefício como o aprendizado da criança ao cantar e a ter ritmo; anima a criança a fazer gestos; desenvolve a fala das crianças; aumento do seu vocabulário; aprimora a concentração e; traz segurança, autoestima, confiança e apoio emocional à criança.

Vivenciamos uns intensos avanços tecnológicos e o esquecimento das cantigas de roda principalmente nas escolas, a ludicidade que é o segredo das cantigas está se perdendo, e aspectos que possibilitam o desenvolvimento infantil como dar as mãos em um círculo, ouvir, cantar, tocar que incentivam o desenvolvimento infantil e promovem a socialização e interação, estão se perdendo e comprometendo movimentos de suma importância

para o convívio humano. Nesse sentido, Nicolau e Dias (2003), destacam em seu trabalho que o brincar desenvolve a socialização, exemplificando assim:

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar a formação do círculo, situação em que o grupo pode-se comunicar frente a frente. Dando as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitam textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e praticando democracia com valores de respeito mútuo, cooperação e unidade de grupo. (NICOLAU E DIAS 2003, p.78).

O período de encontro da criança com o contexto escolar, deve ser mágico, encantador e prazeroso para que a aprendizagem passe a ser expressiva. O processo de alfabetização precisa acontecer de forma lúdica, onde o professor busque ferramentas que tornem esse processo encantador e prazeroso.

Mas como tornar o ato de ler e escrever prazeroso, para uma criança da pré-alfabetização?

Essa é a pergunta feita por muitos educadores. Como as crianças adoram as brincadeiras, a introdução das cantigas de roda na educação infantil, se tornam uma ferramenta poderosa, pois trabalha a ludicidade, a representação, regras, valores, boas maneiras, o resgate de nossa cultura, dentre outros.

Um exemplo de trabalhar com as cantigas é aliar canções as atividades do currículo, de modo que propiciem o desenvolvimento intelectual, psicomotor, social e psicológico da criança, preparando-a para as etapas seguintes da educação, pois ela se desenvolve e se auto afirma como ser humano por meio da experiência, conforme nos afirma Wajskop (2007):

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos( WAJSKOP 2007, p.25).

É possível ouvir, em discurso de muitos professores, a fala de que a brincadeira, de certa forma, atrapalha o aprendizado e os próprios pais também estranham o “exagero” da quantidade de brincadeiras na educação infantil e questionam os porquês desse método. Em vezes, o ler e escrever são colocados na frente de outros aprendizados, cabendo à escola, apresentar os benefícios que o brincar traz a aprendizagem nessa fase primordial de formação da criança, onde está sendo construído o “alicerce”, que lhe servirá de base para o resto da vida.

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante de sua vida. As experiências, tanto internas como externas, podem ser férteis para o adulto, mas para a criança, essa riqueza encontra-se sobretudo na brincadeira e na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1982)

Mas, mesmo proporcionando tantos benefícios, brincar no período de educação infantil quase sempre é muito dirigido e cada vez menos espontâneo, criativo e prazeroso. Além disso, surgem cobranças dos pais no sentido de obter um trabalho focado em conteúdo, e sabemos que na fase da educação infantil, a criança deve ser menos cobrada, onde a atividade lúdica passa a ser a mediadora na construção do sujeito dentro dessa fase de descobertas e socialização.

Conforme Euzébio e Ribeiro (2013), é extremamente importante ao professor que insira em suas atividades, na educação infantil, as cantigas de roda, pois estas trazem muitas vantagens para o desenvolvimento da criança. Observa-se que, quando o professor de educação infantil insere a música através das cantigas de roda, melhora o desenvolvimento cognitivo e corporal da criança, além de ajudar na criatividade e no enriquecimento do seu vocabulário. Atualmente, eles enfatizam a existência de diversos motivos que os impedem de

saírem às ruas para brincar e cantar as cantigas, pois nos grandes centros urbanos o uso dos brinquedos, os parques, os jogos eletrônicos e diversas outras tecnologias, além dos shoppings, fazem com que as cantigas se tornem desconhecidas e obsoletas.

Já Soares e Rubio (2012) pesquisam as contribuições que o uso da música na escola oferecem ao processo de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, muitas vezes introduzido por cantigas de roda. Estes apresentam as contribuições que o trabalho com Música, desde cantigas de rodas, música regionais, pode proporcionar como por exemplo na alfabetização de crianças, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para elas abordar sobre o papel da música na educação, não é apenas no foco da experiência lúdica, mas é um direcionamento de sua potência afetiva para se tornar um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, tornando o ambiente escolar, a aula e suas atividades mais alegres e receptivas.

Conforme as diretrizes pedagógicas destacadas por Silva (2010), as crianças devem ser vistas não como seres em processo de desenvolvimento e não completos. Assim sendo, são seres ativos e capazes, se motivados, de ampliar seus conhecimentos e ganhar autonomia. (SILVA, 2010).

Rosa (1990) destaca o valor de um professor que proporciona momentos em que a criança descubra, analise e compreenda os ritmos do mundo, podendo ser através da observação e do contato com a cantiga de roda. É preciso estar atento no sentido de valorizar todas as formas de expressão escolhidas pela criança, pois a mesma se comunica especialmente por meio do corpo.

Conforme Brougère:

Pode-se dizer que cultura lúdica é produzida por um duplo movimento externo e interno. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. (BROUGÈRE, 1998, p.26 apud MARTINS, 2012, p.28).

No contexto das ações lúdicas, conforme afirma Nallin,

Existe uma pluralidade de ações lúdicas praticadas espontaneamente pelas crianças. Elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca, a interação social, estabelecendo laços de amizade entre os companheiros de folgedos. Nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade,

união, proteção, mas pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros). (NALLIN, 2005, p.11 apud SILVA, 2010, p.15).

A criança em suas fantasias e sonhos podem de arquitetar o seu mundo com simbologia de suas ações e práticas impraticáveis de serem vividas na vida real. Sendo as cantigas de roda uma atividade lúdica, rica de expressões, elas podem exprimir essas verdades através de suas fantasias. (BROUGÈRE, 1998, apud MARTINS, 2012).

É em situações livres como na de brincadeiras, por exemplo, que se percebe o despertar de uma criança em seu desenvolvimento intelectual. Através das cantigas de roda, a criança amplia relações intersubjetivas e culturais e são maiores as probabilidades de aumento de seu repertório das imagens que a possibilitam perceber o belo das coisas e seu significado, garante Martins (2012). A autora afirma que as cantigas de roda estão repletas de elementos expressivos para o desenvolvimento infantil, como os símbolos.

Entende-se que a linguagem das cantigas de roda é um sistema de símbolos, pois contém imagens que valem por um sinal. Este símbolo tem origem de diversas fontes como por exemplos os contos de fada e quanto mais rica for a atividade então maior é sua contribuição no desenvolvimento e na aprendizagem de umas crianças. Também se nota que mais a perceptividade e criatividade será a criação

imaginária, permitindo à criança transcender o real, o que pode colaborar para o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Conforme Martins (2012) essas atividades devem ser planejadas com finalidades pedagógicas, com o objetivo de despertar e cultivar, em princípio, as raízes da cultura em função do conhecimento da história da sociedade e da cultura na aprendizagem das crianças. (MARTINS, 2012).

A autora ainda afirma que “As cantigas de roda, como atividade lúdica, não dispõem de nenhum comportamento específico que permita separá-las do grupo de brincadeiras infantis, da cultura lúdica da criação”. Entende-se que brincando com as cantigas de roda, a criança tem acesso a elementos importantes para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia e adiciona brincar é uma integração de vários aspectos –intelectual, afetivo, emocional, cultural -sempre adaptados ao meio social” (MARTINS, 2012)

Farias (2013) abordar a importância que as cantigas de roda e o ato de brincar têm na educação infantil para o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, psicológico, psicomotor e cognitivo na fase tão especial da Educação, a pré-alfabetização, devido causar muita ansiedade tanto nas crianças, pais e nos próprios professores.

Magalhães e Santos (2010) também buscam resgatar as cantigas de roda como instrumento do processo de ensino e aprendizagem, devido o descaso das instituições escolares para com o tema, isso vem levando ao esquecimento, extinguindo gradativamente do contexto escolar e conseqüentemente do meio familiar. Com seu trabalho as autoras tinham a intenção de fazer ressurgir as cantigas de roda no meio escolar de forma pedagógica.

Já Tennroller e Cunha (2010) trabalharam com a importância da música no ensino das crianças da educação infantil. Eles investigaram se as professoras utilizam a música no processo ensino/aprendizagem com as crianças entre cinco e seis anos, como uma linguagem que transmite sensações, sentidos e passa pela organização dos sons e do silêncio. Questionamentos como recursos utilizados, preparação das profissionais, a criança e a música, e com relação às crianças foi observado qual a reação das mesmas perante as atividades relacionadas com a música, considerando sempre o conhecimento dos estudados, não ignorando origens, hábitos e nem conceitos, sendo relevantes assim com a descoberta de novos dados.

Tendo como objetivo investigar se a música é utilizada no processo ensino/aprendizagem das crianças da pré-escola. Os objetivos propostos foram investigação se as professoras

utilizam a música como instrumento didático-pedagógico, quais os tipos de música que as mesmas utilizam como escolhem o repertório musical e se as mesmas achavam importante a utilização da música nesse processo de construção do conhecimento. (Cunha e Tonnroller, 2010, p34).

A música tanto quanto a cantiga de roda torna-se, deste ponto de vista, uma ferramenta que colabora para o desenvolvimento integral da criança, com ela a criança tem acesso ao mundo lúdico onde expressa-se e cria e o mundo das letras, ensinar utilizando a música como um meio de valorizar uma peça musical, o teatro os concertos, conhecendo assim os vários gêneros musicais, construindo assim uma autonomia, criatividade e a produção de novos conhecimentos.

Falando de lúdico, quando aplicado como prática pedagógica pode contribuir para a aprendizagem da criança e possibilitando o dinamismo em aulas ao mesmo tempo em que a criança sinta prazer em participar das atividades escolares. Assim, podemos dizer que o lúdico é um recurso pedagógico e deve ser usado da melhor forma, pois, o verdadeiro sentido da educação lúdica está na preparação do professor ao aplicá-lo corretamente. (ALMEIDA, 2004)

## **Referências bibliográficas**

ALENCAR, Sylvania. A música na Educação Infantil. 4°. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.

ANVARI, S. H., L. J. TRAINOR, J. WOODSIDE, & B. A. LEVY. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83 (2002): 111-120.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo**, Brasília, MEC/SEF 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo**, Brasília, MEC/SEF 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar: **Musica na educação infantil, proposta para a formação integral da criança**. Editora Petrópolis, 2008.

DAUER, Stella, **Estudo mostra que variações musicais podem influenciar o corpo humano**, 2009. Disponível em <https://br.answers.yahoo.com/question/>. Acesso em 28/11/2016.

DECKERT, Marta. Desenvolvimento cognitivo musical através de jogos e brincadeiras. In ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ. 2005. Em Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba, 2005. P. 175-180.

EVANS, David; WILLIANS Claudete. **Som e Música**. São Paulo, Ática, 1995.

FALZETTA, Ricardo. Alunos descobrem música de qualidade. Revista Nova Escola, São Paulo, ed.199, fev. 2007. Disponível em:<<http://novaescola.org.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FARIAS, Elaine Gebrim. **As Cantigas e Brincadeiras de Roda Como Instrumento Pedagógico na Alfabetização**, Alto Paraíso-GO, Dezembro de 2013. 58 páginas. Faculdade de Educação-FE, Universidade de Brasília-UNB.

FERNANDES, Valéria da Silva Roque. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Disponível em <http://br.noticias.yahoo.com/25/08/2009/tecnologia-negocios-estudo-desenvolve-inteligencia-e-integracao.html>>. acesso em 25/08/2009.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações de neurodesenvolvimento para a educação musical Revista da ABEM. Porto Alegre. V. 9. 7-16, set. 2003.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

MAGALHÃES, Olga Maria Santos de; SANTOS, Benedita do Socorro Matos **Cantigas de roda: o resgate popular na formação sócio-cultural do Aluno**. PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá, n. 3, p. 207-210, dez. 2010.

MARSICO, Leda Osório. **A criança e a Música**. Rio de Janeiro, Globo, 1982.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva, **Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para a educação**. Curitiba: CRV, 2012.

MARTINS, Rosimary Pereira Lima. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2012.

MIGNORE, Francisco. **Biblioteca Educação e Cultura-música**. Rio de Janeiro, Bloch: Fename, 1980.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TRISTÃO, Rosana Maria. **Música e Cognição**. Ciências & Cognição; Ano 03 Vol. 09. 2006.

PRADO, Ricardo e SALLES, Juliana da mota. **Revista do ensino fundamental Nova Escola**, São Paulo, Abril, n.122 p.16-20, Maio. 1999.

SIMIONATO, L. Cristina e TOURINHO, Cristina. **Contribuição do aprendizado de canções no desenvolvimento da linguagem verbal**. In

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2007. Anais do 3º Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Bahia UFBH 2007 p. 371-377.

STRALIOTTO, J. **Cérebro & Musica - Segredos desta relação**. Blumenau: Odorizzi, 2001.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. **MÚSICA E EDUCAÇÃO: a música no processo ensino/aprendizagem**. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.3, p. 33 - 43, agosto, 2012.

## DANÇAS CIRCULARES NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Wagna Maria Pereira*

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central, debater de maneira conceitual sobre as possibilidades das danças circulares no contexto da educação infantil. De modo que foi possível concluir que as danças circulares funcionam como atividade lúdica que fomenta um recurso criativo capaz de desenvolver a cultura do movimento nos alunos. Esse tipo de recurso pode ser trabalhado de forma independente ou transdisciplinar, fazendo com que a criança tome contato com a cultura corporal e a corporeidade, encontrando o espaço que ocupa no mundo e as possibilidades de expressão de seu corpo, uma parcela importante que faz parte do processo educacional infantil para o desenvolvimento global da criança. A justificativa para a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica.

Palavras-chave: Educação infantil. Danças circulares.

Lúdico. Cultura do movimento. Corporeidade.

## ABSTRACT

The main objective of this article is to discuss conceptually the possibilities of circular dances in the context of early childhood education. So it was possible to conclude that circular dances work as a play activity that fosters a creative resource capable of developing the culture of movement in students. This type of resource can be worked on independently or transdisciplinarily, causing the child to make contact with body culture and corporeity, finding the space he occupies in the world and the possibilities of expression of his body, an important part that is part Of the child's educational process for the overall development of the child. The justification for choosing the theme hovers about its contemporaneity, besides the expectation of contributing to the academic scope. The research method used is qualitative, with bibliographic research.

Keywords: Child education. Circular dances. Playful. Culture of movement. Corporeity.

## INTRODUÇÃO

Quando se fala em trabalhar o lúdico na educação infantil, entende-se que esse recurso é fundamental para despertar o interesse da criança, auxiliando na expressão, socialização, afetividade e desenvolvimento global. Sendo assim, a ludicidade envolve inúmeras possibilidades e ferramentas de

trabalho, desde cantigas de roda, histórias, brinquedos, brincadeiras e as danças circulares.

De qualquer forma, as atividades empreendidas nesse sentido, devem fomentar a cultura do movimento, pois é por meio dela que a criança se tornará apta a reconhecer seu corpo e o ambiente ao redor, tomando a noção sobre o espaço que habita e como se coloca no mundo. No contexto escolar, geralmente a expressão dos movimentos é limitada às aulas de educação física e nos horários do recreio.

Porém, especialmente na educação infantil, é fundamental que atividades lúdicas de movimento sejam empreendidas nas disciplinas também. Isso porque a criança precisa se movimentar, a ela, mais do que em outros níveis de ensino, não se aplica o modelo de ensino que defende o aluno sentado, praticamente imóvel na carteira. Nessa fase educacional é fundamental possibilitar a aquisição da cultura do movimento por meio de atividades lúdicas e holísticas.

Em vista das hipóteses supramencionadas, desenha-se como objetivo central do presente artigo, debater de maneira conceitual sobre as danças circulares como possibilidade de atividade lúdica na educação infantil. A fim de traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos: conceituar a cultura corporal do movimento e a dança como ferramenta de

desenvolvimento da corporeidade; e, debater sobre as contribuições das danças circulares no contexto da educação infantil.

Sendo assim, a problemática de pesquisa a ser realizada à finalização desse, paira sobre a questão: quais são as possíveis contribuições das danças circulares no contexto da educação infantil? O presente artigo justifica-se, pois pretende contribuir para o âmbito acadêmico oferecendo através da pesquisa em tela uma visão diferenciada acerca do tema, ampliando o material teórico, que poderá ser utilizado a fim de desenvolver estudos e pesquisas posteriores, estimular o aprofundamento sobre o tema, assuntos relacionados e demais vertentes científicas que possam originar-se a partir do interesse por este.

Sobre o método de pesquisa empreendido Lakatos e Marconi (1996, p. 15) definem que “Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”, através desta ótica é possível notar que a pesquisa é algo mais amplo do que se imagina em um primeiro momento. Segundo Santos e Candeloro (2006) existem duas naturezas diferentes para uma pesquisa metodológica, são elas, qualitativa e quantitativa. Sendo assim:

A pesquisa de natureza qualitativa é aquela que permite que o acadêmico levante dados subjetivos, bem como outros níveis de consciência da

população estudada, a partir de depoimentos dos entrevistados, ou seja, informações pertinentes ao universo a ser investigado, que leve em conta a ideia de processo, de visão sistêmica, de significações e de contexto cultural. [...] A pesquisa quantitativa é a que tem o objetivo de mensurar algumas variáveis, transformando os dados alcançados em ilustrações como tabelas, quadros, gráficos ou figuras. [...] Em geral, o instrumento de levantamento de dados mais adequado a este tipo de pesquisa é o questionário, em que questões fechadas correspondem a respostas codificadas (SANTOS e CANDELORO, 2006, p.71-72)

Desta forma, a natureza escolhida para a criação deste trabalho é qualitativa, buscando assim, levantar todas as informações teóricas a fim de se chegar à conclusão, utilizando-se de abordagem exploratória através de pesquisa do tipo bibliográfica para colher e avaliar os dados, as pesquisas bibliográficas podem ser através de obras ou artigos científicos (GIL, 2008).

## DESENVOLVIMENTO

Para Escobar (1995) a cultura corporal enquanto essência do estudo e do ensino da educação física, permite a realização de uma análise crítica das mais distintas práticas corporais, não limitando o conhecimento da disciplina apenas aos

aspectos técnicos e táticos dos conteúdos estruturantes. Sendo assim, quando se lida com a cultura corporal no espaço escolar, a educação física precisa explorar o que se relaciona ao corpo humano, movimento e práticas corporais ou, de maneira mais específica, linguagens corporais.

Assim, o objetivo deste estudo é o desenvolvimento de uma reflexão pedagógica acerca do acervo de formas de representação do mundo em que o homem se produz ao longo da história, exteriorizando-se por meio da expressão corporal, dos jogos, das danças, das lutas, do esporte, de diversas outras atividades que expressam sua cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste sentido, os esportes passam a formar parte da cultura corporal do movimento em todos os sujeitos, tal como a ginástica, as danças, lutas, etc. Sendo que a cultura corporal de movimento, passa a ser então objeto cuja educação física se atribui de estudar e também de ensinar (GONZALES; BRACHT, 2012). Assim, a cultura corporal do movimento precisa ser compreendida:

[...] entendido a partir do processo de ruptura com visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80. Assim sendo, o conceito veio representar a dimensão histórico-

social ou cultural do corpo e do movimento (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2010, p. 163).

Para Silva e Zamboni (2010) o corpo é tratado, na contemporaneidade, de maneira cultual, um culto que, ora é positivo e ora é negativo. Isso porque não se trata de elementos nefastos do hedonismo e do corpo marcado pela atividade física de maneira imprópria, como dos fisiculturistas mais exagerados, ou ainda pelo corpo esquelético dos que sofrem de anorexia ou bulimia, que refletem o padrão das modelos, um produto cultural.

Se tratado positivamente o corpo e a atividade física são uma importante referência cultural que pode implementar um estilo de vida ativa e longe do consumo de álcool e demais drogas. O esporte age também afastando os indivíduos de uma vida sedentária que possa levá-los a aquisição de doenças relacionadas à falta de atividade física, má alimentação, horas de sono inadequadas ou doenças, que também são produto cultural, como o estresse por exemplo (SILVA; ZAMBONI, 2010, p. 1049).

Quando se fala sobre a dança como mecanismo de desenvolvimento da corporeidade e da cultura do movimento, é preciso entender que sua definição, segundo Benenzon (1988) envolve uma arte e a técnica se seguir ritmos por meio de

movimentos executados com o corpo. Dessa forma, a dança permite a expressão corporal no espaço, por meio da realização de sequências que envolvem seu universo.

Portanto, será por meio do reconhecimento do ritmo que cada indivíduo conseguirá se expressar de forma corporal, expondo e extravasando suas angústias, medos, alegrias e outras emoções. Conforme o autor, justamente essas expressões passaram a possibilitar que estudiosos reconhecessem e interpretassem uma linguagem mais profunda cujo corpo é o maior representante.

A partir de então, se torna possível expressar o mundo interior do sujeito, que é permeado por movimentos, sem necessidade de palavras, mas caracterizado por uma linguagem não verbal. O autor elucida que: “As expressões não verbais, como a música, a dança, os gestos, surgem da necessidade de evocar e reeditar os vínculos materno-fetais, materno-infantis e com a natureza, como desdobramento do mesmo” (BENZON, 1988, p. 8).

Baumgratz (2004) comenta que o conhecimento do corpo permite que o sujeito reconheça também seus potenciais escondidos ou adormecidos. A partir desse reconhecimento pode despertar e transformar esses potenciais por meio do movimentar-se, em uma linguagem não verbal que produz mudanças positivas e importantes. Essas

mudanças se dão não somente no âmbito corporal, mas também no sentido psicossocial.

A autora prossegue dizendo que a dança se apresenta como um recurso valioso para o desenvolvimento da corporeidade, já que desenvolve uma linguagem distinta da fala e escrita, além de suas possibilidades de gerar processos de sociabilidade em grupos e reduzir a timidez. Para além de um exercício, a dança é uma forma de experimentar o movimento e favorecer a expressividade do corpo.

Marques (1998) explica que a concepção de corpo enquanto instrumento da dança como um meio, isto é, uma máquina que permite à produção artística, determina o corpo como um instrumento que deve ser controlado, dominado e aperfeiçoado conforme os padrões técnicos que demandam do dançarino uma adaptação e a submissão corporal, emocional e mental do que é demandando de si por meios externos.

Para a autora, o dançarino é visto como uma matéria humana, o que a fomentar uma concepção de corpo, sobretudo da mulher e especialmente na sociedade ocidental, que diferencia entre possuir e ser um corpo, ou entre um corpo que se encontra consigo e um corpo que é o “eu”. Conforme Marques (1998) tal diferença é fundamental para que haja uma superação da tradicional durabilidade entre a mente ativa e o corpo passivo, mesmo que no centro dos discursos permaneçam comportamentos inerentes à

sociedade ocidental que tratam de consolidar e perpetuar a dicotomia entre homem e mulher, cultura e natureza.

Em última instância, estaríamos falando do "corpo ideal" [...] prescrito por diversos estilos de dança. Este corpo é visto como "um desenho visual específico de como o (não "meu") corpo deve (não "poderia") ser visto. Há muitos ideais, indo da boneca Barbie ao malhador de academia" [...]. O processo educacional atrelado a esta concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade. O produto é o objetivo último da educação. Em geral, nesta concepção, é privilegiado o ensino de técnicas codificadas (balé clássico, dança moderna, etc.) (p. 72).

Varanda (2012) explica que o corpo se expressa por meio da linguagem corporal e também dos movimentos. Isso porque o homem movimentase no sentido de suprir uma necessidade e com esse movimento, seu objetivo é alcançar algo que para ela é de valor, de modo que é possível notar que o ser humano utiliza movimentos expressivos e linguagem corporal como uma forma de comunicação, a fim de alcançar a verbalização.

O autor comenta que, ainda que exista o conhecimento de que o Brasil é muito rico no que tange à diversidade cultural, bem como a dança se apresente como uma das manifestações de maior representatividade entre adolescentes e jovens, carece-se da oferta de ensino de tais manifestações no âmbito da escola regular, como um elemento de alta importância para a formação escolar e a oferta de oportunidade ao professor de ser um mediador dessas manifestações de expressão e cultura que são munidas de tamanha riqueza na sociedade.

Malmann e Barreto (2004) explicam que o cérebro humano é condicionado a aprender e observar melhor, além de criar. Deste modo, criando aprende então a libertar-se. As autoras observam que, considerando que todos os atos são praticados com o corpo, a motricidade é indispensável para o desenvolvimento perfeito. No bojo dessa visão, o corpo então é um elemento básico para a formação de personalidade, coordenando o esquema corporal por meio de experiências realizadas. Deste modo:

A corporeidade é a essência ou natureza dos corpos, é o organismo humano preenchendo espaços, mas, ao mesmo tempo, situando o homem como um “ser-no-mundo”. A dança, por exemplo, utiliza o corpo como instrumento de manifestação e como reflexo da estrutura social. Talvez, se o corpo e o espírito não andassem tão separados, os homens fossem mais

sensíveis, mais inteligentes, mais cooperativos e menos belicosos. A dança é como um conjunto harmônico de movimentos com fins estéticos e expressivos, individual, dual ou até mesmo coletivo (p. 5).

Malmann e Barreto (2004) ao apontar os efeitos da dança sobre a ampliação da corporeidade, explicam que essa consiste em um movimento sinestésico, em que a inteligência pode ser altamente estimulada por meio da habilidade de dançar, uma vez que é tátil, assim como sentir o movimento e as vantagens que fomenta ao corpo. É também visual, já que é possível ver os movimentos transformando-se em atos. Também se apresenta como auditiva, já que é possível ouvir a música e dominar o ritmo.

As autoras afirmam ainda que a dança é afetiva, já que a emoção e os sentimentos podem ser demonstrados por meio de coreografias. É cognitiva, já que é necessário raciocinar a fim de adequar o ritmo à coordenação. E, finalmente, atribui-se de função motora, já que estipula um esquema corporal. Assim, quando se estabelece uma relação acerca de múltiplas inteligências, nota-se de maneira clara que, por meio da dança, estimula-se não somente a inteligência corporal-sinestésica e musical, mas também espacial, interpessoal e intrapessoal.

Para Malmann e Barreto (2004) é indiscutível que o mundo sempre ignorou um conjunto de habilidades relacionadas aos indivíduos e emoções.

Acerca da importância do sujeito em reconhecer sua vida emocional, equilibrar seus sentimentos, entender as emoções alheias, e ser ainda capaz de fomentar um trabalho em conjunto com outras pessoas, além de sentir também a empatia com os demais.

Souza (2012) explica que, no que concerne ao ambiente escolar, a dança possibilita uma prática transformadora de abordagem e fomento de possibilidades que, infelizmente não se encontra integralmente entendida, tampouco valorizada. Certamente, para que uma aula que exponha sobre a temática não seja uma mera repetição de gestos, o educador deve comprometer-se a estudar de maneira intensa e específica, o que não é distinto quando se abordam demais conhecimentos que formam parte de sua cultural corporal de movimento.

Souza (2012) explica que, enquanto ação pedagógica, a dança pode se atribuir de uma série de intenções. Na procura pela descoberta de distintas formas de movimento, pode despertar a criatividade. Em ações que envolvem a música, percussão ou canto, trabalha-se intensamente com o ritmo e, integrada, a dinâmica dos movimentos, atenção e concentração. Possibilitando uma visão acerca de sentimentos e pensamentos de quem pratica a dança, ela pode tornar-se um canal aberto para a expressividade.

Esse elemento que, segundo o autor, é tão desejado pelos professores de todas as disciplinas

que encontram em suas salas de aula estudantes que se sentem de alguma forma constrangidos em apresentar qualquer tipo de atividade que demande oratória e interpretação oral/corporal. Deste modo o autor acredita que a dança se constroi como um canalizador de bloqueios emocionais que são presentes em praticamente todos os indivíduos, podendo ser – em alguns mais do que em outros – uma grande barreira para as atividades contemporâneas, cuja dança pode funcionar como um elemento terapêutico, como no caso da biodança.

Souza (2012) explica ainda que o processo criativo que é facultado pela dança no âmbito educacional como um alimento substancial para o espírito que concorre para o desenvolvimento de potenciais do ser humano, que favorece o crescimento físico, mental e emocional de maneira plena e integral.

[...] a dança possibilita a educação integral, pois como processo educacional faculta: perfeita formação corporal; espírito socializador; possibilita o processo criativo; desenvolve aspectos éticos e estéticos. Ela é a manifestação da essência do ser humano nas suas faculdades físico mental e emocional pela necessidade intrínseca do mesmo se expressar e comunicar-se com seus semelhantes. A nossa sociedade compartimentaliza muito o homem: primeiro ele pensa, depois

cria e por fim age. A dança/educação procurando desenvolver as potencialidades integradas do ser, concorre para a educação integral (NANNI, 1995, apud SOUZA, 2012, p. 5).

Souza (2012) explica que a dança, realmente, amplia horizontes. Por essa questão é importante que haja um investimento desta modalidade no cotidiano escolar. Para o autor, existem educandários que demonstram de maneira importante essa questão, uma vez que se sensibilizaram para a causa e que, inclusive, dispõem de espaços, equipamentos e horas-aula que são voltados às práticas de dança.

Outros, porém, tendem a remediar-se com apresentações preparadas em decorrência de efemérides assinaladas no calendário escolar, contando com o auxílio de educandos que, na realidade, possui um repertório mais amplo de motricidade do que os educadores em si. Fernandes (2009) explica então que a dança como um elemento educativo deve revelar a alegria de descobrir, por meio da exploração do corpo e das qualidades de movimento, bem como da aplicação de uma metodologia específica, busca-se o alcance de qualidades físicas e psíquicas próprias da infância e da adolescência.

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, o que gera competitividade

entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (s/p).

Assmann (1995) explica que através de tudo o que o ser humano realiza, ou o que ele é, sempre se utiliza de novas formas de corporeidade, isto é, sempre se encontra ativando processos de organização de seu corpo. Quando diz “não” para alguma coisa, por exemplo, não significa que age de maneira corporal, uma vez que, mesmo com essa negativa, a corporeidade atua para que consiga, sendo que somente uma teoria da corporeidade poderia oferecer bases para a teorização pedagógica.

## AS DANÇAS CIRCULARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Wosien (2002) as danças de roda ou danças circulares são práticas de cunho lúdico que, para além do resgate do folclore, possibilitam também a expressão corporal, harmonia, sociabilidade e reconexão do sujeito com seus elementos corporais ao vivenciar o círculo. Quando se pensa em danças circulares, o autor comenta que é possível dizer que: “[...] no rito, a dança de roda é a representação simbólica dos movimentos das rodas celestes em

suas voltas, para cima e para baixo, na medida em que reflete, no pequeno, a circulação da vida sobre a terra” (p. 15).

Morales e Voltolini (2007) comentam que no Brasil as danças circulares passaram a ser reconhecidas na década de 1990, por meio de Anna Barton que inseriu essa prática no interior do estado de São Paulo. Na época, Barton era diretora do departamento de danças circulares sagradas de Findhorn, que oferecia diversas oficinas em alguns estados brasileiros. A partir dessas oficinas a prática das danças circulares passou a ser divulgada, contribuindo para o resgate de danças de roda e cantigas que fazem parte da cultura brasileira.

Ostetto (2009), por seu turno, trabalha sobre os elementos simbólicos envolvidos na prática das danças circulares, a autora comenta que ao pensar na prática das danças circulares na educação, passou a notar como os âmbitos educacionais ainda são permeados por formas quadradas e linhas retas. Partiu dessa premissa para questionar-se se a criação de espaços circulares não faria a educação fluir melhor, as dificuldades reduzirem, assim como os problemas socioafetivos e outros tipos de males que atingem as pessoas na contemporaneidade. Explica, sobre essa percepção que:

O quadrado pode ser estrutura que organiza, oferece base, mas também pode ser grade que aprisiona e estanca o fluxo do movimento. Sonho:

o círculo, que agrega tudo e todos, girando na educação. Apareceu-me como uma imagem catalisadora, com a força capaz de inspirar a ação educativa nas mais variadas direções. O círculo como princípio (OSTETTO, 2009, p. 179).

A autora prossegue explicando que as raízes das danças circulares envolvem elementos sagrados de diversas culturas e povos. A prática se dá com pessoas que dançam de mãos dadas, em grupo e direcionadas a um centro comum, em uma formação principal de círculo que pode se abrir ou se fechar, conforme os movimentos que são executados.

Ostetto (2009) comenta também que danças e pares são comuns e lembram danças festivas de diversas culturas regionais. As danças circulares não demandam dos praticantes grandes conhecimentos ou habilidades específicas, basta o desejo de se movimentar. O grupo nas danças circulares se movimenta somente para si mesmo, uma vez que a coreografia não possui objetivo de apresentação ou outro qualquer para o público.

A autora explicita sua própria experiência na aplicação das danças circulares no contexto pedagógico, explicando que, atuando como coordenadora em creches e como professora em cursos de pedagogia, isto é, em contato com diversas creches e pré-escolas, notou que no momento em que a roda era formada para a prática da dança,

dinâmicas diferenciadas passavam a permear cada um desses espaços educativos. Sobre essa prática na educação infantil, a autora esclarece:

De modo geral, é uma prática bem conhecida e utilizada na Educação Infantil, recebendo variadas denominações, tais como “rodinha da novidade”, “roda de conversa” ou simplesmente “rodinha”. [...] Nas minhas andanças pela Educação Infantil, testemunhei rodas realizadas principalmente na segunda-feira, quando a turma, ao voltar do final de semana, trazia “novidades” para contar. Outras aconteciam diariamente, como forma de iniciar e encaminhar o trabalho planejado pelo professor. Havia também rodas para ouvir histórias ou fazer algum combinado entre o grupo. Práticas diferenciadas, enfim, que em muitos casos tornavam-se um mero fazer e não um ritual de encontro e troca (OSTETTO, 2009, p. 181).

Ostetto (2010) em aprofundamento de seus estudos sobre a dança circular no contexto da educação, aponta que existe um paradoxo reinante na prática escolar contemporânea, cujo espaço prescreve uma pedagogia imperativa que reflete certo nível de intolerância perante incertezas e incompletude da vida. Algumas práticas como, por exemplo, desenhos prontos para as crianças colorirem permanecem, tal como a escolha dos

supostos melhores trabalhos para serem expostos em um painel.

A autora acredita que isso, no momento presente é um espanto para o que se espera que sejam os processos de ensino e aprendizagem, sobre o que se deseja para o desenvolvimento de culturas infantis, pois são atitudes encontradas na escola que se relacionam às produções das crianças. Dessa forma, o desenho pronto não é algo retrógrado, aliás, é comum encontrar na educação infantil produções em série que partem de um modelo pré-definido. A partir dessa concepção, a autora acredita que: “[...] nem de longe se pode perceber uma criança que pensa e faz” (OSTETTO, 2010, p. 42).

Também aponta que, a fim de transformar esse contexto de educação passiva para uma educação significativa, que explora os potenciais da criança e a desenvolve como um todo, a experiência das danças circulares é particular e polissêmica nesse espaço. Sendo que um dos seus principais aspectos é a entrega de quem participa, pois não é necessário ter receio de errar, mas sim, deixar-se ir ao encontro com o incerto e a aventura de executar os passos dentro da roda.

Dançar no círculo. Experimentar outras linguagens, educação do sensível. Colocar-se em atitude receptiva, a ponto de poder ouvir o “murmúrio das vozes internas” [...] em seu particular idioma: fantasia,

metáfora, analogia, poesia. Assim, ensaiaremos novos passos e, talvez, possamos ir quebrando a rigidez das verdades pedagógicas, experimentando a mobilidade de pensamento, negando o aprisionamento do fazer educativo no discurso do único (OSTETTO, 2010, p. 53).

Friedmann (2002) explica que é importante retomar no trabalho pedagógico as brincadeiras e cantigas de roda, bem como as danças circulares, pois essa retomada significa a manifestação de que a linguagem original da criança está sendo desenvolvida. Seu uso no ambiente da educação infantil pode ocorrer de formas diferentes e por diversos elementos curriculares.

A autora aponta que as atividades devem mediar a criança e o saber, seja em qual disciplina for, além de possibilitar sua expressão e estabelecimento da cultura corporal, da língua, cultura e de sua própria identidade. Sobre essa questão, a autora envolve ainda a questão da ludicidade que é fundamental para que as crianças se interessem e se torna um dos enfoques básicos para desenvolver programas para a educação infantil.

Sabella (2004) explica que as danças circulares seguem esse mesmo preceito, com coreografias que seguem passos mais simples ou mais elaborados, cuja finalidade é estabelecer uma

prática de colaboração e favorecer os alunos a dar às mãos e seguir o mesmo ritmo. Essa prática contribui para que os praticantes da dança, sejam adultos ou crianças, se coloquem em contato com uma linguagem simbólica que as rodas possibilitam, experimentando o pensamento cultural que o envolve.

Marques (2010) aponta que quando se possibilita que a criança dance de forma livre, sua própria dança, o professor favorece o desenvolvimento de sua expressão corporal. A partir de então passa a potencializar a concepção de uma dança por meio da relação de tais elementos na produção de significados, o que pode ser um fio condutor para a comunicação com outras pessoas. Isto é, significa a edificação por meio de:

[...] três campos de significação da dança: intérprete, movimento e espaço cênico que não fazem sentido até que sejam relacionados, até que encontremos e estabeleçamos relações entre eles, até que compreendamos o nexos entre os signos da dança dançada. Este nexos aponta para as necessárias relações de coerência entre esses campos de significação da dança se quisermos compreendê-la e vivenciá-la como arte (MARQUES, 2010, p. 36).

O autor prossegue dizendo que, por essa razão ao professor cabe estimular que a criança

dance individualmente e, especialmente junto aos colegas, visando criações coletivas. Pois danças em conjunto, como danças circulares, promovem uma integração entre as crianças, que se unem a fim de observar a cultura para a composição cênica. Essa que pode ser uma forma de expressividade para a criança, uma vez que sua expressão e comunicação ocorrem por meio de gestos e mímicas faciais, ao passo que sua interação se dá por meio do uso das expressões e movimentos corporais.

Como ponto final neste debate, Ostetto (2005) dedicou sua tese de doutorado ao trabalho com danças circulares na formação de educadores da educação infantil. Seus achados constata que as danças circulares tendem a se distanciar das informações formais, convidando ao silêncio, solicitando um tempo para que ocorram e, logo, possibilitem o “nos acontecer” alguma coisa. Percebe que por meio da dança essas educadoras que participam da prática demonstraram:

[...] possibilidades e limites para a inserção das danças circulares sagradas no cotidiano da formação. [...] O convívio com as rodas dançantes de educadoras confirmou a necessidade e urgência de abrir espaços cada vez maiores para as linguagens expressivas entrarem na formação inicial dos professores, por elas mesmas, sem adequá-las a um

“modo de fazer para ensinar”  
(OSTETTO, 2005, p. 233).

A autora finaliza dizendo que a dança na roda confirmou ainda que é importante compartilhar encontros que consigam contribuir com a ampliação do que se convencionou chamar de “repertório cultural”. Pois na concepção da autora, alimentar o professor da educação infantil e conectá-lo com sua própria expressão é fundamental para que ele resgate seu poder imaginativo e seja capaz de proporcionar isso às crianças que ensinará, assegurando sua expressão e criação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas a fim de compor o presente artigo, foi possível compreender que a educação infantil deve promover a aprendizagem da criança de forma geral, unindo partes fragmentadas em uma união entre corpo, mente, espírito e consciência. Portanto, os elementos lúdicos são a via de acesso para fazer essa integração, auxiliando nesse processo de reunir as partes e proporcionando uma aprendizagem global da criança, com aspectos holísticos de seu ser.

Quando se fala da ludicidade, entende-se sua capacidade de gerar o desenvolvimento cognitivo, promovendo a criatividade, estimulando a imaginação, a expressão, a sensibilidade e a aceitação de diferenças. Isso faz com que a criança seja educada com base na cidadania e ética humana.

Ao passo que, nesse contexto, como ferramenta lúdica transdisciplinar e multidisciplinar, as danças circulares tendem a gerar a cultura do movimento na educação infantil, mesmo em momentos das disciplinas mais expositivas e que, sem esses recursos, não seriam promotoras do movimento.

O trabalho pedagógico com danças circulares pode promover na realidade da educação infantil, portanto, a vivência de um multiculturalismo, possibilitando o respeito às diferenças étnico-culturais-raciais e ainda considerando o contato e autonomia que a criança toma ao se colocar em contato com o próprio corpo. Ao conhecer os movimentos que pode executar e as possibilidades de expressão corporal, por meio das danças circulares, a criança tende a desenvolver de forma mais exitosa suas habilidades psicomotoras e sua capacidade de expressão.

Conclui-se o presente artigo com a crença de que tanto objetivo geral quanto específicos foram atendidos, bem como a problemática de pesquisa foi solucionada. Contudo, como não era de intento, o assunto não fora esgotado, fora dado um primeiro e importante passo para o fomento de conhecimento e estímulo para o aprofundamento no tema, que pode ser feito em estudos posteriores que visem corroborar, refutar ou complementar as constatações obtidas até o momento.

## **Referências bibliográficas**

ASSMANN, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. 3ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BAUMGRATZ, J. Rodas e Brincadeiras Cantadas. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 2004.

BENENZON, R. Teoria da Musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não verbal. São Paulo: Summus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, ano VII, n. 08, Dezembro, 1995.

FERNANDES, M. M. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino- aprendizagem. Revista Digital - Buenos Aires, Año 14, nº 135, Ago. 2009.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. Metodologia do Ensino dos esportes coletivos. Vitória: UFES, 2012.

\_\_\_\_\_.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II. Cadernos de Formação RBCE, p. 10-21, mar. 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3ª Ed. São Paulo: atlas, 1996.

MALMANN, M. L. C.; BARRETO, S. J. A dança e seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança. Santa Catarina: Indaial, 2004.

MARQUES, I. A. Corpo, dança e educação contemporânea. Pro-Posições - Vol. 9 N° 2 (26) Junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MORALES, A. G. M.; VOLTOLINI, R. V. As danças circulares como instrumento de sensibilização ambiental. Com Scientia, Curitiba, PR, v. 3, n. 3, jan./jun. 2007.

OSTETTO, L. E. Educadores na roda da dança: formação – transformação. Campinas: Unicamp, 2005. (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Na dança e na educação: o círculo como princípio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.

SABELLA, G. M. Os efeitos da dança circular e de técnicas expressivas corporais no stress e na qualidade de vida. São Paulo: PUC-SP, 2004. (Dissertação de mestrado).

SANTOS, V.; CANDELORO, R. J. Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: Editora Age, 2006.

SILVA, A. C.; ZAMBONI, M. J. Educação Física, Esporte e Cultura no Ensino Superior: íntimas relações com o Brasil e a atualidade. Motriz, Rio Claro, v. 16, nº 4, p. 1045-1051, out./dez. 2010.

SOUZA, J. B. L. A dança como possibilidade de ação educativa libertadora. In: IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Rio Grande do Sul: UCS, 2012.

VARANDA, S. B. Corpos e expressão em movimento. A dança e a educação. Por que ensinar dança na escola? Linguagem Acadêmica, Batatais, v. 2, n. 1, p. 121- 145, jan./jun. 2012.

WOSIEN, M. G. Dança Sagrada: Deuses, mitos e ciclos. São Paulo: Triom, 2002.

## A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

*Zilá Denegri*

Um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se na família se constituem a alegria, os desejos do homem; é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para a sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam no contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que dava ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale. O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de

aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

No contexto da educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar. Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.349/96.

Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral. A família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional. Para Zagury (2005 *apud* Daneluz, 2008 p. 2):

[...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de

desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia. Já a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história, de toda nossa cultura erudita. Assim, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam. Possuem objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos. Entretanto, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101):

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de

padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Da sociedade complexa e globalizada; da escola normalmente mal estruturada e da família com novos contornos, aflora o aluno, que segundo Lima (2008, p. 7) “[...] não atende às expectativas, metas e objetivos pretendidos”. Para que as divergências existentes não atrapalhem a aprendizagem, a comunicação e a cooperação entre a família e a sociedade deve ter mão dupla.

Em síntese, esse trabalho tenta mostrar aos pais e educadores suas funções básicas na tarefa de educar, expondo resultados e indicando que a aprendizagem se dá em um processo em que a família e a Instituição Escolar têm responsabilidades claras e definidas, afinal, educação e aprendizagem, no contexto atual, não são tarefas simples.

Para seguir com minha pesquisa houve como objetivo geral refletir sobre a importância da família na aprendizagem, principalmente durante a infância, e mais especificamente, discutir sobre a importância da família para a aprendizagem. Delimitados tema e objetivos, algumas hipóteses foram elencadas como: acredita-se que através do envolvimento da família as crianças realizam uma aprendizagem mais significativa; supõe-se que nossas crianças estão cada vez mais sozinhas no que se refere à educação escolar e esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se

que o envolvimento familiar pode evitar o fracasso escolar.

sobre a relação família-escola e sua importância que trata este trabalho e justifica-se pela necessidade de entendermos profundamente a complementar e garantir que os alunos possam ter uma aprendizagem significativa

Portanto o desenvolvimento afetivo da criança também sofrerá reflexo das relações familiares, na perspectiva educacional a família desempenha um papel muito importante na educação formal e informal. A instituição família e a instituição escola são primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo.

Ao que se refere à Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. No capítulo II, do artigo 1º da LDB, a redação é alterada para “a educação é dever da Família e do Estado”. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições Família/Escola mantenham uma relação que propicie uma educação de qualidade.

A proposta visa analisar a escola, suas normas, forma de gestão e sua autonomia, buscamos mostrar os entraves que pode ocorrer na relação escola família, a influência que a família tem em

relação ao aluno, que muitas vezes podem ser negativas e o alto índice de evasão escolar.

### **Relação escola família**

No presente capítulo apresentaremos um breve histórico que diz respeito à relação escola família e sem dúvida um dos assuntos mais discutidos pelos gestores das unidades de ensino e de complexos sistemas educacionais por todo o mundo, sejam discutindo os fracassos escolares, as trajetórias escolares. Como dizem Montandon e Perrenoud (1987:7), "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família".

No dia a dia de cada família, podemos perceber uma interação que promove um constante aprendizado; como afirma Munhoz (2005, p. 180), observando a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a circulação do conhecimento e o acesso à aprendizagem, visto que cada membro familiar tem uma forma própria de aprender e superar ao construir o próprio conhecimento, ou seja, essa modalidade de aprendizagem que o permite se aproximar do desconhecido, para agregá-lo ao saber.

A família é uma sociedade natural geralmente ligada por laços de sangue ou afinidades, no início dos tempos predominavam a estrutura familiar patriarcal, pessoas que se encontravam sob a

autoridade do mesmo chefe, esses vínculos eram ligados por vínculos matrimoniais formando assim novas famílias.

Com a evolução, nasce um sentimento de afeto entre homem e mulher, surgindo aí a monogamia, onde o homem passa a sentir afeto por sua companheira, surgindo então a união de duas pessoas do sexo diferente, surgindo assim à família, onde eles se tornam os responsáveis pela proteção e alimentação da casa. (MARQUES, 2003, p.19)

A família está presente praticamente em toda a sociedade, porém com hábitos e costumes diferentes.

Na década de 70 (século XX) a família começa a sofrer mudanças e assim surgem às famílias nuclear.

Durante o sistema de família patriarcal a criança e o adolescente recebiam ajuda, proteção, modelo de um maior número de adultos, pois seus familiares geralmente moravam próximos, com a migração para grandes centros urbanos essas famílias passaram a ser constituídas por um casal, ou apenas pela mãe, desenraizadas de suas culturas.

O desenvolvimento da família tem como base principal eixo pessoas interagindo e se organizando através de valores e normas sociais

Nas famílias mais humildes a responsabilidade das crianças e adolescentes geralmente encontra se

no poder dos avôs, muitos ainda tendo pais adolescentes e algumas vezes em situação de risco nas vidas na rua, as crianças passam a buscar laços de parentesco em outras pessoas. Fato esse que dificulta a participação da família na vida educacional e social das crianças e adolescentes

Para a sociedade atual a relação de consanguinidade não é mais importante do que os laços afetivos e do que a própria convivência no âmbito familiar. A estrutura familiar, teoricamente, é baseada nos laços de confiança, amor, respeito, reciprocidade, harmonia e bem-estar comum.

No tocante aos filhos, a Constituição Federal de 1988 dedicou um artigo em cujo caput relaciona direitos a eles inerentes, os quais posteriormente vieram a ser repetidos no Estatuto da Criança e do Adolescente:

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

### **Abordagens históricas da estrutura familiar**

A palavra FAMÍLIA consta no dicionário (Mini Aurélio, 2004, p.337) como: “Pessoas aparentadas que vivem geralmente na mesma casa; Pessoas do mesmo sangue; Origem, ascendência; A que é constituída pelo casal e seus filhos; Família nuclear”. A explicação do dicionário facilita uma compreensão inicial do termo utilizado para entender uma palavra, mas não significa a total definição da mesma.

A família não pode ser considerada e ou descrita de forma exata, pois existem famílias de diversas formas e constituições, que são formadas de acordo com a sociedade e o tempo histórico. Isso significa dizer que a família não é uma instituição natural, mas sim uma instituição social e histórica. Uma visão da definição de família é apresentada por Dessen e Paloma (*apud* ALVES, 2012, p.23):

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Ao longo da história do Brasil, a família vem passando por transformações importantes, as quais se relacionam com o contexto sociocultural e mesmo econômico no país. No Brasil colônias, marcadas pela

escravidão e pela produção rural para as exportações, perceberam um modelo de família extensa e patriarcal onde os casamentos baseavam-se em interesses econômicos e a mulher era destinada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos.

Szumanski (*apud* ALVES 2012.p.23) em defesa da função educativa familiar ensina que na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteche&Bornholdt, 1999). Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutares ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette& Del Prette, 2001).

Segundo Bock (2004, p. 249): A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo

tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisa de uma família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade. A partir do século XX inúmeras transformações ocorreram na sociedade e na economia acarretando grandes mudanças na estrutura familiar, e ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI diz:

“Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias”. (2005, p. 77).

Cabe aqui ressaltar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, caput e inciso 1º, declaram a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafo 3º e 4º reconhece na família a relação proveniente de uma união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. O Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Sendo assim, a Constituição de 1988 destaca-se como um marco na evolução sobre o conceito de família e de acordo com GENOFRE, (1997). “... o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua”.

Como já foi dito, as mudanças sócio-político-econômico das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade.

O sucesso da escola depende de vários fatores e a aproximação da família na escola traz segurança para a criança e para o adolescente, o interesse da família faz surgir a vontade de querer e querer bem a escola por parte dos educandos que por sua vez vai ter o interesse de se destacar de forma positiva e mostrar esses resultados para sua família. A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças.

O ambiente escolar tem sem dúvida, uma função importantíssima, a educadora. Por isso se faz necessário que a família procure acompanhar o desenvolvimento da criança em todo o seu processo

de aprendizagem, tanto no lar quanto na sua atividade na escola.

A escola e a família devem conviver em completa sintonia em suas atitudes, já que seus propósitos caminham juntos na formação e educação dos alunos. Não há como negar que a família e a escola são as instituições fundamentais da sociedade, com papéis diferenciados, porém não contraditórios, e sim complementares.

### **Família, primeira instituição social**

Inicialmente, existem quatro instituições sociais: a família, a escola, a religião e o Estado, cada uma tem uma função, mas primando sempre na organização da vida em sociedade. A família é o primeiro grupo social que a criança tem contato. Através do carinho e broncas, é a responsável por ensinar os padrões de comportamento e normas de conduta de sua sociedade as crianças.

A família enquanto grupo de convivência comumente modifica-se em diversos aspectos ao longo do tempo. Igualmente, seu papel na vida de cada um de seus integrantes se modifica conforme seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

A família tem 4 funções principais:

- Pro criativa: multiplicar e preservar a espécie humana;
- Educativa: cuidar da educação dos filhos;

- Administrativa: prover os meios de manutenção do lar e administrá-los a bem de todos os seus integrantes;
- Afetiva: amar, ajudar, compreender, respeitar, perdoar, proteger, etc.

Para Durkheim (1978), formar o cidadão em toda sua plenitude, seja física, intelectual ou moral, é requisito aclamado pela sociedade para que o estudante se comporte como cidadão formado, capaz de transformar o meio em que atua com responsabilidade e iniciativa para tomar decisões.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).12/07/20

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n110/n110a06.pdf>

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. Família e a Aprendizagem escolar. Porto Alegre, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, G. Luis. Participação e Gestão Escolar: Conceitos e Potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.).

DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.33-56. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90. Brasília: MEC, 2004.

FONSECA, João Pedro da; et al. Planejamento Educacional Participativo. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun.1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNHÕES, Maria Luiza Puglisi. Educação e família: uma visão psicopedagógica sistêmica. In:

Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp,2005.

OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática,2006.

PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.

POLONIA, Ana Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações Família e Escola. Disponível em: [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO\\_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf) ( acesso 12/07/20)

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática,2000.

## **E-LEARNING E O FUTURO DA EDUCAÇÃO**

*Luiz Cesar Limonge*

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

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

### **Educação e tecnologia**

Qual será o posicionamento da Educação frente a isso? A Educação, e mais precisamente a escola, não deverá estar alheia a esta realidade, a este “novo normal”. Antes, deverá assumir um papel

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

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

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

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



Aprendizagem na ponta dos dedos

*Luiz Cesar Limonge*

## Ambientes virtuais e mídias de comunicação

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

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

## **A importância de um bom design gráfico**

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

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

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

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

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

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

Fica evidente a necessidade de uma equipe técnica/pedagógica bem preparada quando da

construção de um site, para que o resultado final seja um curso eficiente em termos de aprendizagens e ao mesmo tempo motivador e agradável para o aluno que dele venha a fazer uso.

### **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

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

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

### **Uso de celulares para produções**

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

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

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

### **Atividades na EAD**

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

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

Assim o aluno deverá ter o desafio e a motivação necessários para seguir adiante a partir do material que tem em mãos.

## O computador e a educação

É... acho que está certo...mas deixa-me só verificar...



Em se tratando de informação e comunicação, a tecnologia veio como uma importante alternativa nos tempos atuais, promovendo a inclusão digital de muitos alunos através da implantação de computadores nas escolas, principalmente em bairros menos favorecidos/periféricos.

Também propiciou melhora na capacitação dos professores por meio da oferta de cursos e criação de redes e comunidades virtuais voltadas à educação. Não podemos contudo, tornar isso um vício, ou ver como único modo de aprender e ensinar, haja visto que a capacidade de escolhas e o raciocínio lógico sempre devem ser fomentados e valorizados.

### **Avaliação na EAD**

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

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

sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, isto é, alunos e professores.

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

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

E dentro desta visão, a avaliação cooperativa propiciada pela atuação eficiente do tutor, serve e muito bem ao propósito de motivar a aprendizagem participativa do aluno com seus colegas, promovendo

a colaboração entre eles e retirando do professor tutor o foco.

Aqui, não se pode deixar de mencionar a importância da auto avaliação institucional, a qual para ter sucesso precisa envolver os seus diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

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

### **Referências bibliográficas**

[http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/30222/mod\\_resource/content/3/Aula\\_7.pdf](http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/30222/mod_resource/content/3/Aula_7.pdf). **Acesso em 10 mai.2015.**

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

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

**Fazer vídeos é apenas gravar qualquer coisa.** Disponível

em:[http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/39326/mod\\_resource/content/1/v%C3%ADdeos.pdf](http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/39326/mod_resource/content/1/v%C3%ADdeos.pdf). Acesso em 26 jun 2015.

## **O DESENHO INFANTIL E A LEITURA**

Mirna Fabiana Domingos da Silva Senise

### 1- O desenho ao longo da História

A obra de arte mais antiga registrada é o desenho feito nas cavernas pré-históricas. E dele evoluíram muitas artes, inclusive a escultura e a arte pictórica. Os desenhos abreviados se tornaram a base da escrita. “A narração de acontecimentos mediante a mímica de um ator é a base da dança. E todas essas artes separadas foram novamente reunidas no atual desenho animado” (LOWENFELD, 1976 apud HALAS,1979). Uma seta indicando uma direção é um signo comum para diferentes culturas. Está presente até mesmo em mensagem elaborada e enviada ao espaço sideral por cientistas e especialistas da agência espacial americana. Tudo para tentar contar a história da humanidade a prováveis extraterrestres. Incluíram, dentro de uma cápsula, ilustrações, textos em várias

línguas, sinais e grafismos. As pinturas dos homens das cavernas marcaram o início do registro histórico da humanidade. Esses grafismos e outros símbolos que foram então agregados mostram os primeiros indícios da civilização moderna sendo construída e suas linguagens aperfeiçoadas.

Dos primórdios da civilização à Renascença, o desenho se elevou às mais altas motivações estéticas, e assim como outras manifestações artísticas era vivenciado em oficinas, ateliês, únicos centros de ensino das artes. Porém, desde o início do século XIX aos dias atuais é inegável a contribuição dos diversos movimentos culturais para que o ensino artístico se expandisse para outros espaços, num processo que chamou-se de universalização da arte.

Essa universalização refere-se principalmente ao desenho que recentemente foi reconhecida como fator educacional. A primeira investigação sobre as características da expressão das crianças através do desenho surge ao mesmo tempo em que se configura o movimento da Escola Nova ou Escola novismo cuja influência no Brasil deu-se por volta de 1930. Para a

escola nova, o desenho não pode ser um desenho de formas condicionais, tidos como meio de expressão era para a escola um meio ou veículo de educação. Este apanhado histórico do desenho comprova a atual posição da instituição escolar frente ao desenho infantil que tem sua raiz na própria formação do professor.

## 2- A evolução do desenho infantil

Os primeiros estudos sobre a produção gráfica das crianças datam do final do século passado e estão fundados nas concepções psicológicas e estéticas de então. É a psicologia genética, inspirada pelo evolucionismo e pelo princípio do paralelismo da filogênese com a ontogênese que impõe o estudo científico do desenvolvimento mental da criança.

Luquet (1985) fala dos erros e imperfeições do desenho da criança que atribui a inabilidade e falta de atenção, além de afirmar que existe uma tendência natural e voluntária da criança para o realismo. Ressaltando que “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar

na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”. (LUQUET 1985, p. 213)

Para Lowenfeld (1976) ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, fase conhecida como dos rabiscos ou garatuja. O desenvolvimento progressivo do desenho implica em mudanças significativas que dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

Na garatuja, a criança tem como hipóteses que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. No decorrer do tempo, as garatujas transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

Na evolução da garatuja para os desenhos de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço do papel, da areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções. No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidade ou códigos de representação das imagens de entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê. É assim, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que podem, então, ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Buscando um processo progressivo e evolutivo da elaboração do sistema gráfico pela criança alguns estudiosos estabeleceram estágios da evolução do grafismo infantil. Luquet (1969) distingue quatro estágios:

1. Realismo fortuito: começa por volta dos 2 anos e põe fim ao período chamado rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho.
2. Realismo fracassado: Geralmente entre 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.
3. Realismo intelectual: Estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas).
4. Realismo visual: É geralmente por volta dos 12 anos, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar às produções adultas.

Berson (1974) distingue três estágios do rabisco:

Estágio vegetativo motor: Por volta dos 18 meses, o traçado é mais ou menos arredondado, conexo ou alongado e o lápis não sai da folha formando turbilhões.

Estágio representativo: Entre 2 e três anos, caracteriza-se pelo aparecimento de formas isoladas, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo, pode haver comentário verbal do desenho.

Estágio comunicativo: Começa entre 3 e 4 anos, se traduz por uma vontade de escrever e de comunicar-se com os outros. Traçado em forma de dentes de serra, que procura reproduzir a escrita dos adultos.

Já Piaget (1992) classifica as etapas do desenho como:

Garatuja: Faz parte da fase sensório-motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operacional (2 a 7 anos). A criança demonstra extremo prazer nessa fase. A figura humana é inexistente ou pode aparecer de maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo

o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Pode ser dividida em:

**Desordenada:** Movimentos amplos e desordenados. Com relação a expressão, vemos a imitação “eu imito, porém não represento”. Ainda é um exercício.

**Ordenada:** movimentos longitudinais e circulares, coordenação motora. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, pois aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas.

**Pré – Esquematismo:** dentro da fase pré-operatória, aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Quanto ao espaço, os desenhos são dispersos inicialmente, não relaciona entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido aos vínculos emocionais. A figura humana, torna-se a procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto a utilização das cores, pode usar, mas não há uma relação com a realidade, dependerá do interesse emocional. Dentro da expressão, o jogo simbólico aparece como: “nós representamos juntos”.

Esquematismo: Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem conceito definido quanto à figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto à cor; cor-objeto; podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional. Aparece na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra.

Realismo: também faz parte das operações concretas, mas já no final desta fase. Existe um a consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço é descoberto o plano e a superposição. Abandona a linha da base. Na figura humana aparece o abandono das linhas, as formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque

emocional. Tanto no Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é coletivo, jogo dramático e regras existirão.

Pseudo Naturalismo: estamos na fase das operações abstratas (10 anos em diante). É o fim da arte como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Aparece aqui dois tipos de tendências: visual (realismo, objetividade); apático (expressão subjetividade). No espaço, já apresenta a profundidade ou preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da expressão, também fazem parte deste período.

### 3- Wallon no universo do desenho infantil.

Após as fases iniciais de garatujas, a criança começa a identificar e nomear os seus desenhos relacionando-os com os objetos do mundo externo. O

ato de desenhar transforma-se no gesto de tornar presente o objeto conhecido, re (a)presentá-lo.

Wallon (1986) utiliza o termo representação para nomear de modo amplo toda a imagem mental, mas também, para identificar o desenho infantil nas fases em que já é evidenciada uma síntese gráfica, já que para Wallon (1986, p. 140) "A representação é uma fórmula estática, bem delimitada, que parece bastar-se mais ou menos a si própria no momento em que é pensada. É a fórmula terminal em que se inseriram e delimitaram os aspectos do objeto."

Quando se refere à representação no desenho, Wallon (1986) estabelece uma diferenciação entre o que denomina "transcrição gráfica", o desenho infantil das fases iniciais, e "representação", o desenho de fases posteriores. Verifica uma indissociabilidade entre a fala e a representação considerando-as componentes de um processo mental complexo.

Na "transcrição gráfica", o desenho das fases iniciais, as várias partes de um objeto são descritas sem que, muitas vezes, a sua estrutura básica seja alcançada. Trata-se do sincretismo visual, apontado

também por Luquet (1985), isto é, a criança ainda não consegue extrair do todo (o objeto) seus aspectos estruturais, identificatórios e generalizantes. Os detalhes do objeto são justapostos ao longo do espaço gráfico decompondo a figura em partes, fruto de uma percepção múltipla, ativa, diferente da visualidade possibilitada pela contemplação do objeto a partir de um único ponto de vista. Na "representação", o objeto desenhado a partir de um ponto de vista único, apresenta uma configuração unitária e totalizadora.

Quando Wallon (1986) aborda a representação no desenho infantil, usa como referência as fases de Realismo Intelectual e Realismo Visual de Luquet (1985). Situa, na fase de Realismo Intelectual a passagem do sincretismo para a análise e síntese, apontando um momento de representação inicial dos objetos (nas fases anteriores denomina os desenhos de "transcrição gráfica") identificada por uma forma ainda rígida, mais ou menos dispersa e estereotipada. Neste momento, a imagem gráfica é bastante convencional.

As variáveis inerentes às dessemelhanças entre as imagens visuais externas de um objeto (o objeto casa

e as particularidades inerentes a um casebre, mansão, choupana) são excluídas. Trata-se de reconhecer o essencial e o elementar das coisas anulando-lhes a individualidade. Wallon (1986) considera que nesta fase, a criança desenha de memória ou a partir de esquemas muito simplificados e estereotipados. A presença do esquema, Wallon (1986), pressupõe a capacidade de imobilizar o objeto, isto é, ser capaz de observá-lo a partir de um ponto de vista único, de uma única face. Trata-se de um aprendizado e de uma conquista fundamentais para o desenrolar da fase seguinte, o Realismo Visual.

A conquista perceptiva e intelectual do “ponto de vista único”, mesmo através do reducionismo do esquema, permite maneiras novas da apreensão da forma que garantem a possibilidade gráfica da representação plena do objeto. Nas suas palavras, Wallon (1986, p. 79)

Depois de ter realizado mentalmente a identidade do objeto sob todos os aspectos possíveis do mais amplo e desconexo ao mais simples e esquemático] é que se torna possível

reconhecê-lo sob uma forma acidental, atribuindo-lhe as suas constantes perceptivas, que são um fato de conhecimento. Longe de se confundir com as fontes espontâneas da sensibilidade e da experiência, o realismo visual supõe um poder já desenvolvido de seleção, de identidade e simbolização.

“Nas representações gráficas mais usuais no desenho infantil, a figura é sintética. A forma do objeto é identificada geralmente pelo seu aspecto ortoscópico, isto é, pela visão que daria dela a sua orientação exatamente perpendicular à linha do olhar”. (WALLON apud BUHLER, 1986, p.137), para esclarecer que esta imagem (representação), seria o equivalente a um "conceito".

Luquet (1985), também verifica a repetição de determinados esquemas nos desenhos infantis, visto que considera estes esquemas uma conquista interna da criança, ou seja, uma conquista dissociada das relações interpessoais e do mundo externo.

Este autor denomina Modelo Interno, a imagem visual armazenada psiquicamente e externalizada repetidas vezes nos desenhos infantis. Para ele, estas

representações não são uma reprodução servil de um objeto observado ou mesmo de um desenho produzido por outra pessoa, mas uma forma conquistada pela própria criança, no ato de desenhar, em processos casuais ou intencionais. Modelos Internos são figuras que se repetem exatamente ou com algumas modificações em vários desenhos da criança. Luquet (1985) os percebe como pertinentes a determinada criança, ao seu arquivo imagético pessoal e intrapsíquico, isto é, a criança usa no seu desenho, representações mentais e gráficas que foram armazenadas a partir de seu próprio esforço em desenhar, das suas conquistas gráficas.

Acredita-se, diferentemente de Luquet (1985), que a partir da idade escolar, estas convenções gráficas ou esquemas, são fornecidas mais pelo meio exterior, pelo ambiente sócio-cultural.

4-A importância do desenho para o desenvolvimento da criança

Desenhar é registrar o lúdico, o artístico ou o científico através de linhas, pontos e manchas. Daí o desenho ser um eficiente meio de comunicação enquanto expressa ideias graficamente. Indivíduos de diferentes origens e valores sociais têm no desenho uma indispensável e importante ferramenta para a comunicação. O ato de desenhar está presente em quase todas as atividades humanas. Originalmente, um simples esboço pode vir a ser mais um dos inúmeros objetos que compõem a paisagem urbana. Muitas vezes parecendo prolongamentos de alguma faculdade humana.

O desenho é um jogo de exercício que a criança repete pra certificar seu domínio sobre o movimento, esses movimentos não entendidos pelos adultos são garatuja desordenadas da criança que vão modificando, ganhando novos ritmos e formas, entre elas, o círculo que marca uma etapa muito importante, pois é a partir dele que, geralmente, existe a necessidade de nomear desenhos.

Continuando o seu desenvolvimento cognitivo, a criança começa a desenhar algo que é considerado

como garatuja ordenada. Partindo disso, tem-se o símbolo, ou seja, surge a figura identificada como universo infantil. É nessa fase que o desenho configura um esboço da representação que irá evoluindo gradualmente. Na fase do símbolo, a expressão da criança é por analogia aliada à liberdade do gesto gráfico e as formas apresentam-se variadas.

No momento em que o desenho da criança está mais evoluído, temos a fase da regra, que é a fase em que os rabiscos estão mais ritmados, controlados e a escrita mais desenvolvida. Nela, o desenho constituem-se uns jogos regulados, cuja criança já tem noção de espaço e do uso da cor. Enquanto na fase do exercício, a criança desenha por prazer de produzir uma marca, repetindo-a muitas vezes para testar seu domínio, como um jogo, sendo esta a fase da primeira escrita da criança. Os rabiscos da criança buscam descobrir a escrita adulta, apesar de eles não significarem nada para os adultos. Nesses rabiscos, a cor aparece por acaso e não por necessidade.

Assim, percebe-se que a criança começa a desenhar pelo prazer do gesto e de produzir marcas, já

que o desenho para criança é uma forma de jogar e um ato prazeroso no qual o seu corpo participa, é o momento de criação e de divertimento. Segundo Moreira (1991, p. 28)

A criança ao desenhar demonstra sua capacidade de designar ideias e admite o desenho como um traço no papel ou em qualquer outra superfície como a maneira da criança perceber seu espaço do jogo, maneira essa traduzida pela forma como dispõe seus objetos, brinquedos, etc.

Assim, desenhar significa brincar livremente, contar história imaginada por si mesmo. Assim, através da das brincadeiras as crianças vão exprimindo seus desejos, conflitos e receios, já que é através do desenho e das pinturas que a criança desenvolve o pensamento, sentimento e interesses infantis.

O ato de desenhar é atividade lúdica, reunindo como em todo o jogo, o aspecto operacional e o imaginário. Todo o ato de brincar reúne esses dois aspectos que sadiamente se correspondem e envolvem o funcionamento físico, temporal, espacial, as regras; o

imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações.

É importante ressaltar que o pensamento da criança só evolui se a ela for dada a oportunidade de desenhar, brincar, modelar, enfim agir sobre as coisas extraíndo experiências sobre as mesmas. O dinamismo do conjunto destes processos implica em interesse, motivação, afetividade e organização interna, possibilitando a evolução das aprendizagens.

## 5 - Aquisição da escrita

A década de 90 tem tido por tarefa histórica, pelo menos na área da educação infantil, pensar alternativas teórico-metodológicas que deem conta de utilizar criticamente as pesquisas divulgadas na década de 80 a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita na criança. Após um período de "idealização" destas teorias é hora de dialogar criticamente com os autores; de duvidar da "onipotência" à elas delegadas pelos educadores que as viam como solução para todos os problemas do cotidiano da alfabetização na escola;

de perceber os limites e possibilidades de cada teoria para a compreensão do complexo processo pelo qual as crianças passam até chegar à uma escrita alfabética-convencional.

Partindo do pressuposto da concepção da pedagoga Soares (1998), é possível dizer que alfabetizar e letrar são distintas, indissociáveis, pois no ato de ensino-aprendizagem o que esperaria no mesmo tempo que alfabetiza se letrasse, ou seja, partir do contexto social e cultural na feitura do conhecimento na decifração de códigos linguísticos da leitura.

A alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, de acordo processo tradicional o indivíduo alfabetizado sabe ler (decodificar) e a escrever (codificar), mas pode não ser letrado. O indivíduo letrado não apenas sabe ler e escrever, aquele que passa a fazer uso da leitura e a escrita em situações sociais que estejam envolvidas.

Só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de

escrita que a sociedade faz continuamente- daí o surgimento do termo letramento (SOARES,2005,p.20).

Segundo Soares (2005) na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento. Os dois processos são simultâneos é preciso reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre as duas dimensões na aprendizagem da língua escrita. Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando.

A alfabetização e letramento devem ser entendidos como responsabilidade da escola. Grande parte das crianças de escola pública, precisa desse espaço para ter acesso a um ambiente alfabetizador. Esse é o principal canal de acesso ao mundo da escrita, essencial para os filhos de pais analfabetos ou que têm pouco contato em casa com livros, revistas e outros materiais. E o espaço escolar tem o compromisso de formar cidadãos autônomos e conscientes.

Portanto, alfabetizar todos os alunos nas series iniciais tem implicações em todo desenvolvimento deles nos anos seguintes. A leitura e a escrita são conteúdos

centrais da escola. A melhor forma de ensinar, os métodos, os procedimentos, além das características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exige forma diferenciada para garantir as expectativas de aprendizagem sejam atingidas. Pois superar os desafios da alfabetização é apenas o primeiro passo para que todos tenham uma vida escola cheia de aprendizagens cada vez mais significativas.

Encontra-se hoje muita resistência por parte dos professores em "abandonar" aquilo que em um determinado momento significou uma revolução conceitual e que exigiu dos mesmos muito esforço para superar os "métodos tradicionais de alfabetização" a partir da descoberta do "construtivismo". Diante deste quadro precariamente delineado acima, este trabalho ganha também um significado social, à medida que pretende socializar e sistematizar o debate entre as contribuições das duas abordagens psicogenéticas e a realidade das nossas crianças, tão necessário para iluminar a compreensão de alguns dos inúmeros impasses ainda presentes em nossas escolas infantis.

A sequência genética de aquisição da escrita segundo Luria (1998) publicado em seu artigo "O desenvolvimento da escrita na criança", apontando sua filiação teórica Vygotskyana, historicizando o percurso da escola de psicologia russa que tendo por contexto de interlocução as duas vertentes filosóficas explicativas da consciência humana existentes - a idealista e a mecanicista - tomou para si a tarefa de explicar a constituição do homem a partir da sua interação com a realidade.

Esta interação humana com a realidade caracteriza-se pela emergência de duas forças principais que ajudam a construir a explicação da origem e do desenvolvimento das competências humanas: o trabalho e a linguagem. (LURIA, 1998, p.40)

Exatamente pelo papel central que a linguagem assume nesta perspectiva histórico-cultural, a investigação a respeito de como se constrói o valor simbólico da escrita na criança (a pré-história da escrita), é uma forma de ajudar a compreender como se dá a constituição cognitiva do homem.

O processo de aquisição da escrita pela criança se dá através da fase pré-instrumental ou imitativa, assim definida pelo fato de haver ausência da utilização da escrita como instrumento a serviço da memória, ter valor em si mesma, ser autocontida e indiferenciada; a escrita topográfica, em que a criança começa a fazer diferenciações primárias (com o uso de signos de baixa convencionalidade) relativas ao significado das palavras, utilizando para estas diferenciações a localização da grafia como recurso da memória e não necessariamente diferenças objetivas no traçado de cada conteúdo registrado; a escrita pictográfica, em que a criança registra diferenciações presentes nos atributos do conteúdo, o signo é simbólico por ser um portador de significado que atua sobre o sujeito, aparecendo o desenho utilizado como mediador da memória e não mais como uma representação em si mesmo; e, por último, a escrita simbólica, quando a criança deixa de representar núcleos de significados e passa a desenhar a própria fala utilizando letras convencionais. Finalmente, percebe-se que os elementos empíricos

comprovam a presença de nuances no percurso genético de aquisição da escrita:

o processo psicológico divide usos diferentes do mesmo recurso gráfico. De um lado, a representação figurativa em si, e de outro o registro de conteúdos para além da representação pictórica, embora realizada através de recursos icônicos.(LURIA, 1998, p.56)

Pode-se entender a leitura em vários sentidos. Em sua acepção mais ampla, a leitura pode ser entendida como "atribuição de sentidos". Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade de leitura. Pode-se ler textos, imagens, gestos, paisagens, expressões. A leitura pode significar "concepção" e é neste sentido que ela é usada quando se fala de "leitura do mundo", como aparece nos trabalhos de Freire que se refere ao fato de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Em sentido restrito, acadêmico, pode-se entender a leitura como construção de um aparato teórico metodológico de aproximação de um texto. Assim fala-

se da leitura ou das possíveis leituras da obra de Piaget, por exemplo.

Em um sentido ainda mais restrito, em termos de escolaridade, pode-se veicular leitura/alfabetização/decifração do código escrito.

Freire (1998), pensador brasileiro, afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Antes de ler a palavra, a criança lê o mundo através de gestos, olhares, expressões faciais, do cheiro, do tato, do olfato. Como qualquer leitura é uma produção de sentido, as crianças procuram criar sentido para o mundo que o rodeia.

Através desta "leitura do mundo" as crianças começam a perceber as relações espaciais existentes, as relações de afeto, observam que cada coisa ocupa um lugar e tem um nome, manifestam preferência e rejeições. É no contato com "outro", e com o "mundo" que a criança constrói símbolos, inicialmente muito singulares e próprios até chegarem a se construir em significados compartilhados socialmente. Neste sentido, antes de ler a palavra, a criança já vivenciou diversas leituras do mundo.

As diferentes linguagens sobre a leitura de mundo de cada um surgem a partir do momento em que a criança vai percebendo o que está à sua volta, as diferentes linguagens que a cercam, começa a ampliar sua visão de mundo

Uma criança que vê filmes, novelas, desenhos animados, lê livros, participa de atividades variadas, que conta, dramatiza, enfim, que utiliza as várias linguagens, amplia seus horizontes, sua visão do mundo. Quanto mais experiências ele tem, mais ele cresce.

Partindo de um exemplo típico utilizado em cartilhas: "O vovô viu a uva" Imagine que a criança não conheça um avô ou que de fruta ela só conheça a banana. Vai ficar difícil para ela levantar hipóteses sobre a leitura partindo da sua vivência, se no caso ela nunca vivenciou o que foi mostrado.

Fica mais fácil, então, lidar com uma frase da criança, daquele grupo específico; possivelmente essa frase será entendida por todos, será mais real, autêntico. As crianças poderão levantar hipóteses, discutir e chegar à leitura das palavras.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem o grafismo é a primeira manifestação da escrita da criança, o que vai contribuir para o seu desenvolvimento da escrita infantil e que a brincadeira pode constituir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupos, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente, já que nas brincadeiras as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano.

As crianças antes de saberem ler e escrever elaboram hipóteses sobre o sistema de escrita. Elas constroem diferentes ideias sobre a escrita (uma palavra com quantas letras é escrita, qual a ordem às letras deve ser colocadas). A criança escreve e depois deve ler, para professor verificar se a criança estabelece relações entre aquilo que escreveu e aquilo que leu, entre a fala e a escrita. O erro construtivo é necessário para que a aprendizagem aconteça. As crianças têm a oportunidade de refletir, com a ajuda do professor, sobre aquilo que escrevem, e permitem ao professor organizar intervenções adequadas. Compreender as hipóteses de

escrita dos alunos é fundamental para interferir no processo e provocar novas aprendizagens. Por esse motivo, o professor deve permitir que os alunos escrevam primeiro do jeito que pensam para depois interferir, levá-los a refletir sobre o processo da escrita.

A ação e reflexão dos alunos buscando a solução para os desafios da escrita permite que experimentem diferentes maneiras de escrever. O professor deve estar atento, porque os “erros” são pistas para intervir no processo, e mostrarão os caminhos percorridos pelos alunos na tentativa de ler e escrever. O professor deve exercer a ação mediadora no processo de aprendizagem.

Segundo Cardoso e Ednir (1998), os erros construtivos são aqueles que permitem ao professor observar o percurso intelectual do aluno. Quando são discutidos com a criança, ela também pode acompanhar seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Frade (2003), os métodos se dividem: os analíticos e os sintéticos. Os métodos analíticos são os métodos global de contos, sentencição e palavração. Estes métodos tomam a

palavra, a frase e o texto como unidade de análise. Os métodos sintéticos são aqueles que vão das partes para o todo. O método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que utiliza a sílaba. Hoje, a discussão sobre métodos nos parece ampliada, cedeu lugar para a discussão sobre alfabetização e letramento.

Vivemos grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita”, é preciso que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento (FRADE,2003,p.9)

Segundo Soares (2005), a alfabetização escolar no Brasil até os anos 80, caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e analíticos, com a ideia de que a criança para aprender à escrita, dependeria de estímulos cautelosamente selecionados ou artificialmente construídos, e esse

modelo permitiria a ela o desenvolvimento de suas habilidades práticas de leitura e de escrita.

A autora ainda afirma que, entre os anos 80 e 90 a área da alfabetização sofreu mudanças significativas a partir do aprofundamento em algumas concepções dos métodos tradicionais, e isso ocorreu devido ao paradigma cognitivista, difundido sob a denominação de construtivismo. É indiscutível a contribuição que essa mudança trouxe para a análise dos processos que a criança passa até a descoberta do princípio alfabético.

Entretanto essas mudanças levaram a perda da especificidade da alfabetização, já que não houve uma proposta de metodologia de ensino, por ter sido evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança e condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita.

A falta de uma metodologia de ensino direta, explícita e sistemática da transferência sonora da fala para a forma gráfica da escrita têm causado críticas ao construtivismo, e isso explica por que vem

surgindo propostas de retorno ao método fônico como solução para os problemas que temos enfrentado na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

A partir das concepções construtivistas o êxito da aprendizagem passa por vezes por erros, pois ali é possível perceber os processos de maturação do sistema cognitivo, e assim evidencia na prática o rendimento do conteúdo aprendido.

Segundo Vygotsky (1987), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. O aprendizado resulta da percepção do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Todo aprendizado é essencialmente mediado, o que torna o papel do ensino e do professor mais ativo. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”.

Vygotsky (1987) que a concepção de aprendizagem como um processo de construção de conhecimento se dá na interação da criança com o adulto. Para que ocorra o desenvolvimento intelectual, segundo esse autor é dado grande relevância as relações sociais.

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizagem decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (FERRARI, 2009. p.92)

Por outro lado, a teoria de Piaget faz uma oposição a ênfase no social, e estabelece que a evolução da capacidade de aquisição de conhecimento pelo indivíduo é mais importante os processos internos do os interpessoais. A epistemologia genética, teoria do conhecimento que esclarece que é preciso que aconteça o desenvolvimento natural do indivíduo. Segundo ele, “o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida” (FERRARI, 2009. p. 89)

A partir de Piaget, observa a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e a percepção que o conhecimento se dá de tal forma.

Assim, o papel do professor é fundamental na alfabetização, pois o que impressiona é que muitas crianças que têm tudo para fracassar aprendem, enquanto outras que têm tudo para vencer fracassam: é

preciso considerar, portanto, que as coisas não são mecânicas.

O professor deve-se colocar como mediador no processo ensino-aprendizagem e o aluno tem o papel ativo. O foco da escola então passa a ser no sujeito/aluno que aprende problematizando e não mais em formato curricular conteudista para os indivíduos passivos. O aluno constrói seu conhecimento, e os erros passam a ser trabalhados como pistas para intervir no processo, alcançando o sucesso almejado.

Tais mudanças conceituais, traduzidas do ideário “Construtivista” reverteram a ênfase anterior no método de ensino o para o processo de aprendizagem da criança que se alfabetiza e para suas sistema de representação. Além disso, passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e análise de seus erros como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e hipóteses de aprendizagem (BREGUNCI 2004 s/p)

O professor é o mediador do conhecimento. O desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais. Uma das estratégias

usadas pelas professoras para facilitar a aprendizagem é interação aluno/aluno, o que pode ser muito produtivo se bem organizada, agrupam alunos com níveis diferentes de conhecimentos, nessa troca de informações, eles se desenvolvem.

O professor deve levar para sala de aula, textos voltados às questões sociais e culturais, o qual a criança a perceba as situações próximas da sua realidade no inteiro do texto, viabilizando o acesso ao mundo letrado. Os processos de intervenção pedagógica devem basear-se na realidade dos alunos, valorizando sua cultura e seu contexto social. No ato alfabetização deve-se priorizar expressões comuns ao universo do aluno, as quais consigam ter sentido para os mesmos tendo como recurso o brincar e o desenho neste processo.

## **CONCLUSÃO**

O desenho infantil é base de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o

desenvolvimento motor, emocional e conseqüentemente para a aprendizagem como um todo.

Segundo Lowernfeld (1976, p.16) “O ato de desenhar envolve a atividade criadora; é através de atividades criadoras que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa e outros o que permitirá”.

Assim entende-se, porque compreender que o desenho pode ser um estímulo, um elemento que contribui para o desenvolvimento dos aspectos, afetivos, cognitivos e psicomotor.

Para Deroyk (1984, p.54). “A excitação motora conduz a outros gestos. Já está implícita aí uma atividade mental, na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro”.

Dessa forma, o desenho infantil pode parecer indecifrável para nós, mas, provavelmente, para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e de significações simbólicas.

Por outro lado vale ressaltar o desenho como forma de expressão e comunicação da criança com o mundo, entendimento correto a partir do que fala Deroyk

(1984, p.24): “O desenho como linguagem para arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão”.

Ou seja, o desenho como instrumento socializador, característica esta defendida por Vygotsky, (1987, p.46) quando fala das relações sociais e do desenho como signo: “[...] quanto ao desenho, [...] como signo é considerado na teoria histórico-cultural não como simples derivado da memória, mas como algo constituído nas interações sociais, que pode modificar a estrutura das funções psicológicas”.

Dessa forma, os educadores devem estimular as crianças e oportunizarem momentos significativos de interação, dentre os quais as atividades lúdicas têm um papel importante, já que o desenho, assim como o brincar é um forte aliado na construção do pensamento.

Dessa maneira, permitir que a criança brinque e desenhe, não só como atividade artística, ou como uma passa tempo, é proporcionar-lhe expressar suas ideias e estimular a leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BERSON, M. Do gesto ao traço: o rabisco. In: MEREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974

BREGUNCI, M. G. C. **Organizando as classes de alfabetização: Processos e Métodos**, 2004.

Disponível: <http://tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt4.htm>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Ministério da Justiça, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**.

**Referencial curricular para a Educação Infantil.**  
Brasília: MEC/SEF, 1998. 3V.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. LEI N.º 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências,** Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

BUJES, M.I. E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, G. E.(Org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARDOSO, B., Ednir, M. **Ler e escreve, muito prazer!**  
São Paulo: Ática, 1998

CARVALHO, B.V. **A literatura infantil versão crítica.**  
São Paulo: Global, 2007.

CORSARO 2002, *apud* CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: **Educação de crianças de 0 a 6 anos.** Agência financiadora: CNPq.

**DEROYK, E. Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Scipione, 1984.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001

FRADE, I.C. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Presença Pedagógica v. 9 n. 50. Mar./abr.2003

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KISHMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedos, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, S e LEITE, M. I **Infância: fios e desafios de pesquisa.** Campinas: Papirus, 2003.

KUHLMANN, JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998; 2.ed., 2001

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte.** Lisboa: Mestre Jou,1976.

LUQUET, G.H. **O desenho Infantil**. Porto. Livraria Civilização Editora, 1985.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia do Minho, 1969.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. São Paulo: Ícone, 1998.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 2003.

MARCILIO, M.L. **A roda dos expostos e a criança abandonada no brasil colonial: 1726-1950**. Em: Freitas, M. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997

MERISSE, A. **As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches**. In: MERISSE, A. et. al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MOREIRA, A. A . **O espaço do desenho: educação e educador**. São Paulo: Loyola, 1991.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2001

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

PERROTTI, E. **A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMAN, Regina (org). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2002.

SOARES, M.B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Ática, 2005.

TOLEDO, C. **O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola**. In: Garcia, Regina Leite (Coord.). *Anais. II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. GRUPO ALFA – Grupo de Pesquisa e Alfabetização das alunas e alunos das classes populares. Rio de Janeiro, Niterói, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

# **O VALOR DOS CONTOS DE FADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tatiane Sanches Silva Muradas<sup>1</sup>

## **1. INTRODUÇÃO**

Para encontrar um significado mais profundo, devemos ser capazes de transcender os limites estreitos de uma existência autocentrada e acreditar que daremos uma contribuição significativa para a vida - senão imediatamente agora, pelo menos em algum tempo futuro. Este sentimento é necessário para uma pessoa estar satisfeita consigo mesma e com o que está fazendo. Para não ficar à mercê dos acasos da vida, devemos desenvolver nossos recursos interiores, de modo que nossas emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente. Nossos sentimentos positivos dão-nos força para desenvolver nossa racionalidade; só a esperança no futuro pode sustentar-nos nas adversidades que encontramos inevitavelmente.

---

<sup>1</sup> Pós-Graduanda em Psicanálise dos contos de fadas (FACAB).  
Professora da Rede Municipal de São Paulo.2020.

Os livros e cartilhas em que aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, independentemente do significado. A maioria da chamada "literatura infantil" tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, até a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida, todos tendemos a avaliar os méritos futuros de uma atividade na base do que ela oferece no momento.

No caso da criança isto é especialmente verdadeiro, pois, muito mais do que o adulto, ela vive o presente e, embora tenha ansiedades sobre seu futuro, tem apenas noções vagas do que ele pode solicitar ou de como poderá ser. A idéia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessa vazia quando as histórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas. A pior característica destes livros infantis é que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significativo para ela neste estágio de desenvolvimento. Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas

para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. Sob estes aspectos e vários outros no conjunto da “literatura infantil” - com raras exceções - nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico.

Em um nível aparente, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas por meio deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as

condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores os permitam.

Precisamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem sucedida neste aspecto, à criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida. Necessita e isto mal requer ênfase neste momento de nossa história de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a as vantagens do comportamento moral, não por meio de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e, portanto, significativo.

A criança encontra este tipo de significado nos contos de fadas. Como muitas outras modernas percepções psicológicas, esta foi antecipada há muito tempo pelos poetas. O poeta alemão Schiller escreveu: "Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina" (Piccolontini, III. 4 )

## 2. CONTOS DAS FADAS

Ao mesmo tempo em que diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. Estas histórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá. As histórias também advertem que os muito temerosos e de mente medíocre, que não se arriscam a se encontrar, devem se estabelecer numa existência monótona - se um destino ainda pior não recair sobre eles. Gutfreind (2003), ao experienciar a proposta do atelier de contos,

inspira-se no trabalho de renomados estudiosos franceses, como Marie Bonnafé (1944), em seu trabalho com bebês e famílias marginalizadas, e em Pierre Laffourge (1955), que usa os contos como possibilidade de intervenção com crianças autistas. Gutfreind (2004) evidenciou melhoras nos transtornos de conduta apresentados pelas crianças francesas após frequentarem o atelier de contos. Demonstraram evolução significativa no seu modo de expressão, permitindo se denunciar o sofrimento decorrente da sua separação de seus pais. O autor faz menção a outro estudo desenvolvido na cidade de Porto Alegre com crianças que apresentam transtornos de aprendizagem em escolas comunitárias. Situa os primeiros resultados como positivos, já que apontam como as crianças se tornaram mais atentas, menos hiperativas e mais abertas aos processos de aprendizagem. Gutfreind (2003, 2004), ao abordar a função do conto como um estímulo à vida imaginária e à capacidade de simbolização, também o enfoca como um estímulo pertinente à função do pensar.

Focaliza a capacidade de continência desempenhada pelo conto, conforme organiza os arcaísmos da criança, dando-lhes um sentido e instigando sua capacidade de pensamento. O potencial terapêutico de contar

histórias é hoje incontestável  
(GUTFREIND, 2004, p. 25).

Safra (2005) apresenta o conto de fadas como uma possibilidade de intervenção na clínica psicológica, afirmando que auxilia no enfrentamento das dificuldades e no aprofundamento dos vínculos da criança com o terapeuta, assim como com seus pais. Aponta que o uso de histórias na psicoterapia mostra-se uma intervenção positiva justamente por propiciar a inclusão dos pais, „contadores no lar“, no processo terapêutico da criança. Sua relevância sustenta-se também por possibilitar seu uso em trabalhos institucionais com base em diversas perspectivas, seja em trabalhos individuais ou grupais.

Os contos podem ser usados, de forma terapêutica, como mediadores entre o mundo interno e a realidade externa da criança, como dispositivos de contenção de seus aspectos psíquicos, sendo, ainda, uma possibilidade de intervenção em seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, a criança não necessitará refugiar-se em uma organização defensiva patológica, ou mesmo desenvolver um sintoma por meio do qual o corpo siga sofrendo em lugar da mente. Goulart (2003) ressalta a necessidade de as crianças portadoras de doenças crônicas participarem de

espaços nos quais possam falar de suas experiências, dúvidas e angústias. A autora aponta ainda para a eficácia da intervenção com grupos específicos, como o de crianças asmáticas, nos quais as narrativas são dispositivos para dar significado, organizar e ressignificar sua experiência.

Nas narrativas grupais, muitas vezes não são narradas histórias de vida, mas são veiculadas histórias de uma vida alterada pela doença. Ouvindo histórias sobre a vida de nossos antepassados, vamos adquirindo experiências e passamos a construir o que se chama capital cultural, isto é, a formação e bagagem de conhecimento com os quais já chegamos à escola, sem nem ao menos sermos alfabetizados. “A língua é o instrumento necessário e privilegiado de toda relação educativa [...] é em grande parte pela língua que se revela a cultura inicial, para não dizer primitiva, de toda criança”. (Jean apud Radino, 2003, p.35). Durante muito tempo a aprendizagem valeu-se apenas da transmissão oral, contando com a utilização dos contos, cantigas, teatro, entre outros recursos. Ou seja, eram usadas todas as formas de comunicação oral e corporal para se transmitirem regras, valores, conceitos etc., já que num passado não muito remoto não existiam livros

nem escolas como os conhecemos hoje e que são nosso referencial quando se fala sobre a relação de ensino e aprendizagem.

Tampouco existia a atual concepção de infância. A leitura só foi introduzida como forma de transmissão de conhecimento por volta do século XV, com a invenção da prensa tipográfica. A partir daí surgiu uma nova cultura, a da “leitura”. Com esse avanço, os livros passaram a ser uma importante ferramenta na alfabetização, embora, segundo Radino (2003), não devam ser considerados a única fonte de conhecimento. Para esta autora, a leitura voltada às crianças deve ser feita de forma significativa, não se restringindo apenas aos livros. Deve ser concebida como um processo cultural e social que permita criança uma leitura ampla do mundo por meio de todas as suas formas de expressão. Desse modo, torna-se imprescindível que consideremos a transmissão oral, forma essa que faz com que entremos em contato com todos os contos, mitos e histórias que resistem há séculos e permanecem vivos até os dias de hoje.

Apesar de muitos contos terem chegado até nós pela escrita, sua sobrevivência na história deve-se à tradição oral. Por meio de uma série de rituais interditos, os contos de fadas

foram transmitidos e puderam, dessa forma, perpetuar-se durante séculos. O narrador transformava sua função em um cerimonial em que não só o que era transmitido importava, mas a ritualização de sua transmissão. (RADINO, 2003, p.38).

No entanto, com a impressão dos contos, a tradição da oralidade e o narrador foram ficando de lado. Isso se acentuou, mais recentemente, com o desenvolvimento tecnológico desenfreado e a globalização. Há, portanto, uma necessidade de se resgatar essa tradição oral e os contadores de histórias para que continuem vivos e alimentando a alma e o imaginário das crianças. A propósito das histórias como alimento para a alma, é interessante citar algo peculiar de um grupo étnico africano, os toradjas, cuja tradição de transmissão oral, valorizada por gerações, permanece viva até hoje (cf. Traça Apud Radino, 2003). Os contos de fadas tornaram-se literatura infantil, por que fazem parte da realidade humana, respondem a mistérios da existência vivenciados pelo indivíduo desde seus primeiros anos de vida. Embora, em sua origem, estejam ligados a uma realidade histórica bem distante da brasileira (a realidade socioeconômica da Europa medieval), os contos de fadas mapeiam nossos impulsos e temores conscientes e inconscientes e fazem parte de nossas

experiências mais reais. Lidando com problemas universais, questionam ideias preconcebidas e até defendem causas perdidas.

A origem dos contos de fadas não pode ser datada precisamente, já que os primeiros registros dessas estórias estão em sermões de pregadores medievais que utilizavam elementos da tradição oral para ilustrar argumentos morais. Segundo Radino (2003), quando começaram a ser escritos, os contos não eram direcionados ao público infantil, já que não havia uma concepção de infância tal qual a conhecemos hoje. Como nos mostra Ariès (1981), até o século XI, as crianças viviam sem serem percebidas, num completo “anonimato”. Assim que deixavam os cueiros, viviam no meio de adultos e eram tratadas como tais. Somente após o século XIII, fato que pôde ser observado por Ariès por meio da análise de obras de arte e registros em diários de famílias, a infância passou a ser concebida de forma diferente. Naquela época, as famílias tinham muitos filhos na esperança de que pelo menos um sobrevivesse até a vida adulta, assim os pais não se apegavam aos pequenos, já que eles representavam apenas uma “perda eventual”.

O conceito de família na elite medieval existia meramente como forma de conservação de

bens; os filhos eram considerados apenas um meio de dar continuidade à honra da família e ao trono. É importante observar que essa era a realidade de uma parte da sociedade. Entre as classes menos favorecidas, dos camponeses, por exemplo, a forma com que a criança era tratada e sua importância era ainda pior: entre eles, ter mais um filho representavam ter mais “uma boca para alimentar”, ou seja, filhos representavam um peso para as famílias, que viviam em situação de miséria. Registros feitos por Darnton (apud Radino, 2003) mostram que o abandono dos filhos era comum para que os camponeses não passassem de miseráveis a indigentes, como nos mostra o conto *O Pequeno Polegar*, narrado por Perrault, em publicação de 1691:

Chegou um ano muito ruim, e a fome foi tanta, que aquela pobre gente resolveu se desfazer dos filhos. Uma noite, ao passo que as crianças dormiam, o lenhador estava ao pé do fogo com a mulher e disse, com o coração apertado de dor: - Como você bem vê, não podemos mais alimentar nossos filhos. Não suportaria vê-los morrer de fome diante dos meus olhos. Resolvi levá-los amanhã cedo até o bosque e deixá-los se perderem. Vai ser fácil. Ao passo que eles se distraem fazendo feixes de gravetos,

nós dois fugimos antes que nos vejam.  
(PERRAULT APUD RADINO, 2003,  
p.64).

Levando-se em conta ao fazermos uma análise dos contos e suas transformações ao longo da história. Essas histórias mostram que a realidade econômica da época em que eles circulavam oralmente era muito desigual entre as diferentes classes sociais existentes. As condições humanas retratadas em muitas das histórias da época, com seus órfãos, madrastas, períodos de fome, fazem dos contos documentos históricos sobre a França e outros países de então. Registros feitos por Darnton (apud Radino, 2003) nos mostram ainda que os camponeses, apesar de livres, tinham que se submeter ao sistema feudal, e isso não lhes dava condições de sustento, então trabalhavam juntos para poderem sobreviver.

Usavam-se também da oralidade dos contos como uma “rota de fuga”, superando a situação humilhante a que eram submetidos, contando com a fantasia para livrarem-se do abuso da elite e satisfazerem sua fome de vingança.

Entretanto, com a substituição do sistema feudal pela economia capitalista, começa a surgir uma nova estrutura familiar, independente, e os laços afetivos começam a aparecer de maneira

mais significativa. Houve, então, uma preocupação maior com a criança. Aquelas de famílias aristocráticas eram encaminhadas à escola, em que liam grandes clássicos, livros religiosos e com ensinamentos morais e políticos, orientadas por educadores da época; em contrapartida, as crianças de classes populares liam ou ouviam histórias de cavalaria, aventuras e contos folclóricos que eram fielmente escritos de acordo com a tradição oral.

Alguns contos de Perrault foram inseridos nessas edições que eram direcionados ao “povo do campo” e às crianças. A literatura destinada ao público infantil tem sua origem nas narrativas mágicas e está ligada aos mitos e lendas de caráter universal. Textos dessa natureza teriam um nascimento não marcado que se confunde com a própria origem da literatura. Durante séculos, esses contos, de caráter polimorfo, inicialmente associados às superstições populares, foram se consolidando no segmento da escrita e se tornaram importantes meios de transmissão de cultura e ensinamentos para diferentes povos. Nesse sentido, esclarece Nelly Novaes Coelho:

Ao estudarmos a história das culturas e modo pelo qual elas foram transmitidas de geração para geração, verificamos que a Literatura foi o

principal veículo para a transmissão de seus valores de base. Literatura oral e literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebem a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO: 2000, p.13).

A inserção dos contos ao universo infantil se dá em consonância com a valorização da infância e a expansão das escolas. Somente a partir do final do século XVII é que o público infantil adquire, modestamente, a condição de leitor. Tal fato se deve a fatores históricos e sociais, notadamente à ascensão da burguesia e com ela os conceitos de uma pedagogia mais ríspida, moralizante e educativa. Mesmo nesse contexto de rigor escolar, a criança passa a ser valorizada como ser humano, com necessidades e interesses distintos dos adultos.

Nesse período a escola se consolida como mediadora entre a criança e a sociedade, passa, então, a desempenhar o papel que lhe foi atribuído: transmissora de saberes e da ideologia dominante. Tornando-se essencial para as crianças, o sentimento da infância e da família é cultivado nesse ambiente de criação burguesa. O conhecimento começa a ser mais valorizado, os

livros circulam com mais intensidade e, para os novos leitores que despontam no horizonte literário, germinam as primeiras obras que atravessarão os séculos e se tornarão referências para história da literatura. Paralelamente ao crescimento da escola, a arte do conto se expande na França, de oral ele passa ao escrito e se torna definitivamente literário.

Charles Perrault, em 1694, publica *Pele de asno*, lançando, assim, as bases de um novo estilo: o conto de fadas. O nascimento do gênero deve ser compreendido por sua relação direta com uma das vertentes do Maravilhoso. Isso se considera porque nesse domínio não há nada que possa surpreender os personagens ou o leitor; tudo gira em torno de um pacto criado pela fantasia. Assim, dragões sequestram princesas, fadas interferem no desenrolar dos fatos, princesas dormem até que sejam despertadas por príncipes encantados.

Esse é o mundo do encantamento, em que tudo pode acontecer. Trata-se de um mundo em que o sobrenatural intervém sem explicações em uma situação já concebida e aceita como irreal. A expressão “era uma vez” faz com que se entre, desde o início, em outro mundo, que não se considera existente. Em 1697, Perrault publica *Histoires ou contes du temps passé avec des Moralités*, o conhecido *Contos da Mamãe Gansa*,

livro que constava de oito histórias extraídas de fontes orais, não exatamente marcado pela intervenção de fadas, mas emaranhado nas linhas do Maravilhoso.

Enfim, nasce uma obra cujos traços evidenciam sua direção ao entretenimento e à educação das crianças. O título “indica sua ligação com as narrativas populares, que “mamãe gansa” era personagem de um antigo “fabliau” e sua função era a de contar estórias para seus filhotes fascinados” (COELHO, 1985, p. 68).

Na contramão dos valores clássicos, Perrault entra para a História da Literatura Universal como autor de uma literatura, inicialmente, desvalorizada pela estética de sua época, mas que o tempo se incumbiu de elevá-la ao patamar dos maiores sucessos do gênero.

“Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Gato de Botas...são estórias que fazem parte da vida de toda criança, mesmo antes de aprenderem a ler e que lhes são tão familiares quanto as cantigas de ninar com que foram embaladas” (COELHO, 1985, p.64).

As inúmeras publicações que se seguem, na Europa, confirmam o fortalecimento do conto, como atesta André Jolles: Pouco depois da publicação dos Contos de Perrault, narrativas do mesmo gênero inundaram a França e o resto da Europa. Podemos dizer sem temor que o gênero vai dominar toda a literatura do começo do século XVIII e substituir, por um lado, a grande narrativa do século XVII, o romance; e, por outro lado, tudo o que ainda restava da novela toscana (1976, p.191)./. Após a publicação de Contos da Mamãe Gansa, mais de um século se passa, o conto se torna cada vez mais comum nos meios aristocráticos, o Romantismo fortalece suas bases e, com elas, a consolidação de valores burgueses. No início do século XIX, entram em cena os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Os jovens alemães, filólogos e folcloristas, inspirados pelos preceitos românticos, viajaram em busca do “espírito do povo”, do recolhimento da expressão oral e cultural de seu país.

Ultrapassaram as fronteiras de estudos puramente linguísticos quando se depararam com a força do mundo fantástico que girava em torno das narrativas que eram recolhidas a partir dos relatos de camponeses. Foram fundamentais no panorama literário por reconhecer nas formas populares um farto cabedal de pesquisas de

natureza simbólica e alegórica. Sua obra alcança sucesso entre o público adulto e, sobretudo, infantil por valorizarem o bem, a inteligência e a harmonia como forma exemplar conduta humana.

No Brasil, a chegada da literatura infantil está relacionada com a preocupação pedagógica de se criar algo que pudesse ser utilizado nas escolas. Por volta de 1808, a corte portuguesa mudou-se para cá dando surgimento à classe média, e a cultura, pouco a pouco, tornou-se um valor socialmente reconhecido. Passou-se, então, a uma preocupação com o desenvolvimento escolar; a alfabetização era realizada por meio de modelos de cartilhas e com base na gramática de Portugal e da França. A partir disso, alguns educadores da época começaram a mostrar a importância de se criar algo que fizesse parte da cultura do país. Foram, então, produzidos alguns livros com ênfase em valores como nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade. Nesse período, surgem alguns livros brasileiros baseados nesses valores direcionados mais ao pedagógico do que ao lúdico:

“Os contos da Carochinha”, algumas coleções intituladas “Histórias da Baratinha”, “Histórias da Avozinha”, “Contos de Fadas” etc., de Figueiredo Pimentel (1896-1914), são bons

exemplos dessa produção literária. Para romper com o tradicionalismo das histórias tradicionais de cunho moralista e didático, surge Monteiro Lobato (1882-1948), produzindo uma literatura que valoriza o lúdico e a fantasia. “[...] neste ponto é que pode ser considerado transformador, já que trata de uma nova concepção de infância e educação” (RADINO, 2003 p. 100).

Conforme Vieira (apud Radino, 2003), até então a criança era tratada como miniatura do adulto. Já em suas obras, Lobato, com base em seus próprios filhos, concebe a criança como ser em desenvolvimento e transformação, tendo um papel fundamental na sociedade. Suas obras não relatavam fatos reais, mas tinham a intenção de inserir a criança em outro mundo, fora de sua realidade, para que ao iniciar a leitura, a criança pudesse se sentir dentro da história.

A fusão entre o real e o imaginário permitia que a criança ficasse livre e aprendesse brincando. Além de suas próprias obras, Lobato também foi de grande importância ao realizar traduções e adaptações das obras de Perrault, Grimm, Collor e Carrol, entre outros. Construir um texto que valorize

a fantasia e deixe de lado o caráter realista constituiu um dos eixos centrais da ruptura de Lobato:

“[...] O texto deveria não auxiliar a criança na inserção da realidade adulta, transmitindo-lhes preceitos morais, mas permitir que ela se evadisse da vida cotidiana, transportando-se para um universo interno ao texto.” (GOUVEIA Apud RADINO, 2003, p.101).

Psicólogos, antropólogos e pedagogos procuram demonstrar, no decorrer dos estudos acerca da infância, que a difusão e transmissão das narrativas tradicionais permitem aos indivíduos se construir psicologicamente e socialmente. Para o psicanalista austríaco Bruno Bettelheim, que se tornou célebre ao publicar „A Psicanálise dos contos de fadas“, os contos são extremamente importantes para a maturidade das crianças, já que operam simultaneamente em todos os níveis da personalidade infantil. As metáforas criadas pelo insólito estão intimamente associadas aos conflitos vividos pela sociedade em todas as épocas de sua existência. Trata-se de narrativas que desenvolvem uma série de acontecimentos e imagens simbólicas de maneira linear e simplificada, representando

diferentes arquétipos que são integrados com maior facilidade pela infância.

O acesso a essa literatura proporciona a vivência de diferentes emoções provocadas pela natureza dos conteúdos desenvolvidos. Nesse sentido, o mundo da magia se comunica diretamente com o pensamento da criança e experiências literárias dessa natureza contribuem para oferecer respostas à compreensão dos dilemas humanos.

Além de trabalhar na formação emocional das crianças, os contos de fadas contribuem para desenvolver o poder de criação, atuando diretamente no imaginário infantil. Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2002, p. 13).

O texto deve estimular a criança a desenvolver suas potencialidades por meio das possibilidades que o mundo da fantasia pode inspirar. Não podemos subestimar o poder de apreensão de jovens leitores oferecendo-lhes textos que pouco contribuem para sua formação literária. Para satisfazer a necessidade das crianças de fugir à monotonia do cotidiano e vivenciar situações de natureza mágica, as histórias devem ser escritas com simplicidade e clareza, devem ser emocionantes e lineares, bastante compreensíveis.

A necessidade dessas características não justifica a falta de expressividade de muitas obras que circulam no meio literário voltado para o público infantil. Para Bruno Bettelheim “os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é”. Ainda de acordo com o autor, a maioria da chamada “literatura infantil” tenta divertir ou informar, ou as duas coisas.

(...)são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles.“A aquisição de habilidade até , a de ler; fica destituída de valor quando o que se aprende a ler não acrescenta nada de importante à

nossa vida.” (BETTELHEIM, 2002, p.12).

Alguns aspectos do gênero caracterizam a estabilidade de sua estrutura e, por consequência, mantêm afinidades com as expectativas do leitor mirim. Há no domínio dos contos um fio condutor que perpassa toda a produção: concisão narrativa, inventividade estética, simplicidade vocabular e lógica. São, portanto, bons motivos para que as narrativas que bebem na fonte da tradição oral mantenham estreita relação com a evolução da literatura infantil. Contando com diferentes recursos, as narrativas podem apresentar em seu interior elementos mágicos e encantatórios advindos de fonte sobrenatural, clássicos como *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve* e *Cinderela* são bons exemplos dessa linha de contos. Outros, a exemplo das fábulas, envolvem animais em situações mágicas ou detentores de esperteza e discernimento que lhes permite transmitir uma mensagem moralizante e educativa, são bons exemplos dessa categoria *O lobo e os sete cabritinhos* e *A raposa e os gansos*, ambos coletados por Grimm.

Há registros na literatura consultada de que o movimento romântico instaurado na época trouxe

aos contos um sentido mais humanitário (Góes, 1991). Dessa forma, a violência presente nos contos de Perrault concede espaço ao humanismo que, de forma delicada, perpassa as histórias escritas pelos irmãos Grimm, preconizando a solidariedade e o amor ao próximo. Os aspectos mais agressivos ainda se mostram presentes, personificados principalmente na figura do Lobo e da Bruxa, porém, ao final, impera a esperança, a confiança na vida e o indispensável final feliz.

Há, também, aqueles que não necessariamente lançam mão de encantamentos ou elementos mágicos para desenvolver as ações do texto. Nesse último caso, temos como exemplo A inteligente filha do camponês, pertencente à coletânea Contos de fadas para o lar e as crianças publicadas pelos irmãos Grimm, em 1812. A história gira em torno das aventuras vividas por uma jovem que, por meio apenas de sua inteligência e astúcia, consegue resolver situações conflituosas para alcançar o êxito final. Como tantas outras, associada aos enunciados de natureza oral, essa narrativa é fruto do exercício de compilação de contos que permaneceram na memória popular e encontram na escrita a materialização de seu conteúdo.

Uma breve análise do texto nos permite exemplificar como funcionam alguns dos atributos dos contos de fadas no universo da literatura infantil. O título do texto, que tem como variante *A esperta filha do camponês*, de maneira direta e simples, permite a apreensão da situação em sua forma mais essencial, estamos diante de uma característica básica do conto de fadas: a simplicidade.

É característico dos contos de fadas colocarem um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, em que uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente; e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. “Todos os personagens são mais típicos do que únicos” (BETTELHEIM, 2002, p. 7).

O adjetivo dado à protagonista “inteligente” antecipa o atributo fundamental para o sucesso de seu empreendimento. Sem marcas temporais ou qualquer referência à idade, os personagens são representados de maneira direta e sem detalhes, são tipos que representam segmentos sociais.

No conto em análise, duas categorias se apresentam: o rei e os camponeses, estes últimos,

representados pela jovem inteligente. No núcleo narrativo não existem elementos externos que intervenham para auxiliar a heroína, como se confirma na maioria dos contos de fadas. Inicialmente, a jovem tem como missão resgatar o pai, injustamente enclausurado por determinação rei, que coloca em dúvida a honestidade do velho camponês.

É importante lembrar que não constitui uma regra a representação do mal por símbolos antiestéticos e apavorantes como, por exemplo, dragões, bruxas ou seres fantasmagóricos. Na situação apresentada, o precipitado e equivocado julgamento do soberano revela que o mal é revestido de diferentes faces e é tão onipresente quanto à virtude. Bem e mal são propensões presentes em todos os seres humanos (BETTELHEIM, 2002, p.7).

Afrontada com essa dualidade, a jovem trabalhará pelo triunfo da verdade, a palavra e a astúcia serão suas aliadas. Assim como todos os contos que compõe a obra, o texto tem seu início marcado pelo deslocamento do tempo presente “era uma vez um pobre camponês”. Como já mencionado anteriormente, a transposição espacial, por meio do pretérito imperfeito, reporta o leitor ao tempo passado, a um período

indeterminado. Nesse mergulho para o mundo da ficção, encontramos uma importante similitude com a infância, já que as crianças tendem a acreditar no mundo irreal para o qual foram transportadas, nada lhes parece mais natural e familiar do que os fenômenos extraordinários que se desenvolvem no interior dessas narrativas. Uma vez inseridos em um mundo distante, cumpre atentar para o desenrolar das ações.

Caracterizado por sua brevidade, o gênero é composto por contos em que se manifestam ações rápidas e recheadas de aventuras. A situação inicial é abalada por um incidente que instiga o herói a solucioná-la com as habilidades ou instrumentos mágicos que lhe foram conferidos no nível da diegese. Nossa jovem protagonista é desafiada pelo rei a esclarecer um enigma que assim se apresenta: “eu caso com você se você for capaz de me fazer uma visita não estando vestida, nem nua, nem a cavalo, nem de carro, nem pela estrada, nem por fora da estrada” (GRIMM, 2012, p.78).

Desprovida de amuletos mágicos, intervenções sobrenaturais ou ações sobre-humanas, resta à heroína contar com suas potencialidades para desmontar a teia armada por seu oponente. A necessidade de libertar o pai e,

também, materializar o sonho do casamento com um nobre, estimula o intelecto da moça que encontra uma estratégia ardilosa para esclarecer o curioso jogo proposto pelo rei. Nua, envolta em uma rede de pesca, portanto vestida; atrelada a um burro, portanto nem a cavalo, nem de carro; ela circunda o castelo por um barranco, portanto nem pela estrada, nem por fora dela.

Assim, revela-se a solução do enigma. Encantado com a astúcia e sutileza da jovem, o rei cumpre o prometido e o matrimônio se realiza. Quando confrontamos esse argumento com Branca de Neve e Cinderela, por exemplo, constatamos que não são atributos físicos que a conduzem ao casamento. “Sua Majestade (...) perguntou se ela era mesmo muito inteligente (...) se ela soubesse responder estaria disposto a casar-se com ela (GRIMM, 2012, p.78)”.

Diferentemente das célebres heroínas, nenhuma referência a seu aspecto físico é apresentada, são apenas seus valores intelectuais e morais que despertam a admiração do rei e lhe proporcionam a justiça e a ascensão social. Não poderia haver melhor incentivo à inteligência do que o motivo enunciado pelo texto de Grimm.

A criança, que por meio da estória foi convidada a identificar-se com um de seus protagonistas, não só recebe esperança, mas também lhe é citado que por meio do desenvolvimento de sua inteligência ela pode sair-se vitoriosa mesmo sobre um oponente muito mais forte (Bettelheim, 2002, p. 45). No segundo momento do conto, apresenta-se a técnica da reiteração, juntamente com a simplicidade da problemática e da estrutura narrativa, é outro elemento básico dos contos populares (COELHO, 1985, p.113).

Essa técnica permite o reforço dos valores veiculados pela temática desenvolvida e assegura ao leitor o domínio dos acontecimentos futuros. Sabemos da necessidade infantil da repetição, muitas histórias são contadas e recontadas inúmeras vezes por insistência dos pequenos. De tanto serem exigidos, os contos se narram por si mesmos e, mesmo sem serem lidos, eles se perpetuam na memória de adultos e crianças.

Voltemos à nossa jovem protagonista que, embora tenha atuado com sucesso em direção ao restabelecimento do equilíbrio inicial, encontra-se

diante de novo desafio que se apresenta, agora, na sua condição de rainha.

Uma disputa entre camponeses pela posse de um potrinho leva o rei, novamente, a um conceito equivocado. O camponês, prejudicado pela sentença proferida pelo soberano, toma conhecimento da bondade e inteligência da rainha, assim, resolve procurá-la para tentar reverter à situação. A jovem adere à causa do camponês, mas receia se opor diretamente à decisão do marido. Decidida, ela o instrui de maneira a despertar a reflexão do sobre sua decisão e revogar a sentença.

O único desejo da rainha é não ser traída pelo trabalhador, ele deve jurar fidelidade à dama e jamais revelar ao rei sua intervenção nos acontecimentos. Neste ponto, a imagem da figura feminina adquire dimensão diferenciada, pois, ao barganhar a omissão de seu ato, rompe o pacto de pureza e ingenuidade a que são submetidas às heroínas tradicionais. Simulando a situação criada pela rainha, o camponês desperta a desconfiança do soberano por mostrar tamanha desenvoltura e astúcia nos argumentos apresentados. Intrigado, o rei exige o nome do verdadeiro articulador dos fatos. Como o camponês se recusasse a revelar

quem o instruíra em tal artimanha, o rei resolve mandar sová-lo até que a verdade venha à tona.

Fragilizado pela surra que levou, não resta ao camponês alternativa senão desfiar toda a participação da rainha no logro a que foi submetido. Sentindo-se traído pela esposa, o soberano repudia-a e ordena-lhe que abandone o palácio levando apenas um elemento de recordação, algo que ela considere muito importante. Novamente, coloca-se à prova o valor de sua inteligência. Resignada, ela escolhe o que lhe é mais caro na vida: o próprio marido. Para confirmar seu intento, ela lhe prepara uma bebida que o faz adormecer profundamente. Assim, ela pode carregá-lo até o humilde casebre em que vivia antes do casamento. Ao acordar, o rei, mais uma vez admirado com as habilidades da esposa, rende-se à força do destino que os uniu e a perdoa. Para Betteheim, “De acordo com o primitivo senso de justiça (e o da criança) só aqueles que fizeram algo realmente mal são destruídos” (2002, p. 45). A intenção da protagonista não é destruir seu oponente, e sim unir-se a ele. Dessa forma, consagra-se o desfecho esperado “E a levou de volta para o palácio real, em que o casamento dos dois foi celebrado pela segunda vez – e com certeza vivem até hoje” (p.81). A expressão “pela segunda vez” trabalha como reiterador do motivo dramático. A felicidade e

o equilíbrio renascem da ameaça de separação do casal.

Repleta de otimismo, a narração apresenta um desfecho afinado com as aspirações humanas e, se estamos realmente pactuando com a fantasia, é certo que eles vivam felizes até hoje. Por fim, sabiamente argumenta Bethlem: “Como toda grande arte, os contos de fadas tanto agradam como instruem; sua genialidade especial é que eles o fazem em termos que falam diretamente às crianças” (BETHLEM, 2002, p. 56).

Inscrito em uma comunidade, desde tempos imemoriais, os contos são marcados por códigos e valores que caracterizam o grupo. Herdeiro direto da cultura popular, sua memória narrativa se manifesta no inconsciente coletivo. Decorre daí seu aspecto depositário do artesanato primordial, da palavra que germina, se reproduz e se materializa, atravessando as fronteiras do tempo e do espaço, formando um mosaico de personagens imortalizados nas páginas dos livros infantis.

### 3. CONCLUSÃO

Do mesmo modo que as transformações nos contos foram ocorrendo (desde os primeiros registros de contos nas épocas medievais, passando pelos serões dos camponeses e posteriormente pelos saraus da realeza, até os dias de hoje), pôde-se perceber também que a concepção da infância passou a mudar. Os contos passaram por diversas transformações, seus textos se atualizaram, trazendo de forma lúdica e prazerosa oportunidades diferentes para a criança perceber e compreender o mundo; algumas produções se propuseram a oferecer ao público infantil uma visão crítica e questionadora da realidade. Resta saber se essa atualização não vem descaracterizando a essência dos contos, especialmente no que diz respeito à fantasia, matéria-prima da qual o universo infantil tem enorme necessidade. Eis aí um bom motivo temático para uma futura investigação.

Ao oposto do que acontece em muitas histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto à virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo. O

mal não é isento de atrações - simbolizadas pelo poderoso gigante ou dragão, o poder da bruxa, a astuta rainha na "Branca de Neve" - e com frequência se encontra temporariamente vitorioso. Em vários contos de fadas um usurpador consegue por algum tempo tomar o lugar que corretamente pertence ao herói - assim como as irmãs malvadas fazem em "Borracheira".

Não é o fato de o malfeitor ser punido no final da estória que torna nossa imersão nos contos de fadas uma experiência em educação moral, embora isto também se dê. Nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o temor dela

É apenas um fator limitado de intimidação do crime. A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito mais efetivo, e esta é a razão pela qual nas estórias de fadas a pessoa má sempre perde. Não é o fato de a virtude vencer no final.

O autor classifica de "pior" a característica dos livros infantis de iludir a criança, afastando-a do significado mais profundo, na fase de vida a qual se encontra. Para que tenhamos uma história que realmente prenda a curiosidade infantil, devemos despertar sua imaginação. Com características próximas na literatura infantil temos grandes contribuições dos contos de fadas. O conto de fada

é capaz de reviver o imaginário da própria literatura e até mesmo a sua estrutura fica misturada a uma metaficção contemporânea. Eles, os contos de fadas, ajudam no esclarecimento das emoções, por meio do estímulo à imaginação, ao encorajamento, de soluções na autoestima e abordam questões psíquicas, edipianas, amor paterno e ritos de passagem para a vida adulta.

O conto de fada se encaixa perfeitamente nesse mundo de encantamento, ativando a imaginação e preenchendo a fantasia. Para isso, cito Schiller: “Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância, do que na verdade que a vida me ensina” (The Piccolomini, II, 4). Os contos de fadas tratam de problemas humanos universais, falam ao ego, dão validade ao id e atendem as requisições do ego e do superego. Bettelheim, ainda acrescenta que nos contos de fadas encontramos a mensagem de vencer obstáculos e conquistar a vitória.

#### 4. REFERÊNCIAS

**ARIÈS**, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

**BENJAMIN**, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras escolhidas.

vol.1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

**BETTELHEIM**, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

**COELHO**, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria. Análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

**COELHO**, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil. São Paulo: Edições Quíron, 1985.

**CALDIN**, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 13, 1-14. 2002.

**GARCIA**, A. L. A. & Garcia, S. C. (2005). Análise ideológica, crítica e comparativa dos contos: Chapeuzinho Vermelho de Grimm e Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque. *Claretiano: Revista do Centro Universitário Batatais*, 1 (5), 18-22.

**GOULART**, C. M. T. Histórias de crianças: as narrativas de crianças asmáticas no brincar.

Psicologia Reflexão e Crítica, 16 (2), 355-365. 2003.

**GÓES, L. P.** (1991). *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.

**GRIMM**, Jacob e Wilhelm. Contos de Grimm. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

**GUTFREIND, C.** O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

**GUTFREIND, C.** Contos e desenvolvimento psíquico. *Viver Mente & Cérebro*, 142, 24- 29. 2004

**HILLESHEIM, B.** Contos de fadas e infância(s). *Educação e Realidade*, 3 (1), 107- 126. 2006.

**HISADA, S.** A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana. Rio de Janeiro: Revinter. 1998.

**RADINO, Glória.** Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

**RADINO, G.** Oralidade, um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*, 6 (2), 73-79. 2001.

**SAFRA, G.** (2005). *Curando com histórias*. São Paulo: Sobornost.

**SOUZA, M. T. C. C** Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetianos. *Boletim de Psicologia*, 55 (123), 1-22. . 2005.

**ZILBERMAN, R.** (1998). *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global.

## OS USOS TEMPORAIS E NÃO-TEMPORAIS DO CONECTOR “ANTES QUE”

Andrea Rodsi Ferreira

O presente artigo trata de um estudo de natureza semântico-pragmática do conector temporal: *antes que*. Pretendemos com este estudo verificar os usos temporais e não-temporais desse conector e os efeitos de sentido que ele produz.

Para isso, apoiamo-nos, sobretudo, nos trabalhos de FIORIN (2002), NEVES (2000), KOCH (2004), MAINGUENAU (1996) e MARCUSCHI (2003) e analisamos as ocorrências de um corpus formado por textos retirados da Folha online. Descrevemos as ocorrências do *corpus*, considerando as relações semânticas que estes conectores estabelecem e os efeitos de sentido que produzem em cada tipo textual.

### Considerações sobre o *corpus*

De um modo geral, nossa proposta neste trabalho é realizar um estudo do conector já mencionado, considerando a estrutura sintática do enunciado e os tipos de conexões estabelecidas por eles em diferentes gêneros

de textos retirados do jornal virtual Folha online. Para isso elegemos três diferentes gêneros textuais para compor o *corpus*, são eles: a) gênero coluna jornalística que faz uso do tipo textual opinativo; b) gênero reportagem que faz uso do tipo textual narrativo, predominantemente e c) gênero manchete que está entre os gêneros coluna jornalística e reportagem e entre os tipos narrativo e opinativo.

## ANTES QUE

### **(1) Gênero Coluna Jornalística**

17/11/2006

### **TENDÊNCIAS/DEBATES**

*Sem rendição, adesão ou ressentimento*

**JORGE**

**BORNHAUSEN**

***É a única atitude digna de quem disputa uma eleição democrática. O PFL deve assumi-la pública e vigorosamente, já***

*HÁ OS que perdem e se rendem, desonrados; há os que perdem e aderem, covardes, indignos da causa que defenderam; há os que perdem, reconhecem realisticamente que perderam e se recolhem ao seu território, com humildade e altivez, para a indispensável*

*autocrítica, a necessária reflexão e, principalmente, a sua própria reorganização e reestruturação de ideias e programas.*

*O PFL não se rende, não adere e, sem ressentimentos, respira e reassume seu papel. Essa é a única atitude digna de partidos que disputam eleições democráticas. Estou propondo que o partido a assuma pública e vigorosamente, já.*

*Eleições democráticas não constituem nem de longe uma guerra cruenta, que gera luto e ódio. São um torneio de cidadãos que propõem, são ouvidos e, recusados, se preparam para a próxima refrega -daqui a quatro anos-, quando tentarão, de novo, ver aceitas e experimentadas suas ideologias, propostas e programas. Considero que a primeira providência de um partido, contados os votos, deve ser uma declaração de reconhecimento e respeito à decisão popular. Os processos eleitorais em andamento devem, no Estado de Direito em que vivemos, ser decididos pela Justiça Eleitoral, não nos cabendo politizá-los.*

*O povo decidiu soberanamente -usando um direito que é exclusivamente seu- ao escolher o presidente da República. Sei que essa é uma manifestação desnecessária, mas nunca se deve perder chances de*

*ênfatizar que a democracia é o bem civilizatório mais importante conquistado por uma sociedade, e, sem eleições livres e periódicas, não há democracia. A segunda providência deve ser crítica: como se posicionar com relação ao novo governo?*

*O clima propiciatório sugere a magnanimidade do vencedor. A mão generosa estendida por interlocuções grandiloqüentes pode representar sincera oferta de parceria -quando há afinidades políticas ou ideológicas- ou apenas um golpe enganador, o canto das sereias da "Odisséia".*

*Nesse momento, a salvação está na lição homérica da resistência preventiva. Tapam-se os ouvidos com a cera da experiência, pois esses convites à aliança visam simplesmente a cooptação; sugerem que haverá partilha do poder, **quando** apenas procuram abrir caminho para que surjam, com suas malas, Waldomiros, Delúbios e Marcos Valérios.*

*A rota da oposição só levará a uma futura vitória eleitoral - a única que interessa ao PFL- se a largada for uma precisa definição de objetivos, pontos programáticos bem definidos, cronogramas de ações bem calculados e, principalmente, muita firmeza para isolar, na hora em que se revelarem, os fracos, indignos, trãnsfugas, indisciplinados e individualistas, **antes que** suas traições -*

*no final da jornada- comprometam a longa vigília de trabalho e resistência. E é por aí que devemos começar.*

*A propaganda -que, sintomaticamente, se convencionou chamar de marketing político, escrachando o que o proselitismo já não argumenta, mimetiza o sistema de "compra e venda"- é um capítulo que a ação oposicionista não deve relegar à condição de providências de última hora.*

*Nos últimos anos, se abusou dos recursos do Estado e se montou uma indústria de factóides que, a título de divulgar atos administrativos, transformou o Palácio do Planalto numa espécie de comitê eleitoral permanente. O Estado-espetáculo se transformou em Estado circense, com evidente êxito demagógico, como foi possível conferir na campanha eleitoral.*

*A oposição tem de ser uma usina de sonhos, estimuladora de projetos, uma central de pensamento estratégico que ultrapasse a guerrilha de oportunidades e se constitua, aos olhos do povo brasileiro, não numa alegoria de escola de samba para impressionar na campanha eleitoral e que até vence eleições, como acabamos de ver, mas numa proposta consistente de felicidade, **antes que** o desenvolvimento, o emprego, a educação e a saúde se tornem utopias inatingíveis, como fatalmente se tornará,*

*dada a irresponsabilidade cruel com que esses temas são considerados.*

*Os homens de pouca fé transformam as graças em ressaca, mas, para quem tem compromissos democráticos, fim de eleição é apenas um começo de jornada. Foi com esse sentimento que acordei na manhã de 30 de outubro, disparando telefonemas aos companheiros, convocando-os. A democracia não conhece apocalipses, não chegamos ao fim do mundo.*

O texto (1) é altamente argumentativo, externa um ponto de vista do autor em relação a uma questão da vida social, que no caso é sobre a posição do PFL na última eleição presidencial.

Para fabricar este efeito de subjetividade o autor recorre a alguns recursos linguísticos disponíveis na língua, entre eles: a) debreagem actorial enunciativa, por meio do aparecimento da 1ª pessoa: ***Estou propondo que o partido a assuma pública e vigorosamente, já.*** ; b) debreagem temporal enunciativa, por meio de verbos no tempo presente, concomitantes ao momento da realização do texto: *O PFL não **se rende**, não **adere** e, sem*

*ressentimentos, **respira e reassume** seu papel. Essa é a única atitude digna de partidos que **disputam** eleições democráticas. , c) Encadeamento lógico e explicativo persuasivo de enunciados, por meio do uso de conectores argumentativos: *Sei que essa é uma manifestação desnecessária, **mas** nunca se deve perder chances de enfatizar que a democracia é o bem civilizatório mais importante conquistado por uma sociedade...**

O primeiro parágrafo começa classificando os partidos políticos brasileiros em três categorias: a) aqueles que perdem e se rendem, desonrados; b) aqueles que perdem e aderem, covardes, indignos da causa que defenderam e; c) aqueles que perdem, reconhecem realisticamente que perderam e se recolhem ao seu território, com humildade e altivez, para a indispensável autocrítica, a necessária reflexão e, principalmente, a sua própria reorganização e reestruturação de ideias e programas.

No segundo parágrafo, o autor classifica o partido político PFL de acordo com as três categorias apresentadas: *O PFL não se rende, não adere e, sem ressentimentos, respira e reassume seu papel.*

A falta de apoio do PFL ao presidente eleito, deu margem para o autor reafirmar que vivemos numa democracia e que

por este motivo a providencia dos partidos seria uma declaração de reconhecimento da decisão popular, assim considerando antidemocratas os partidos que não se posicionam diante da decisão popular.

Segundo o texto, a primeira providencia que os partidos devem tomar é o reconhecimento da decisão popular e a segunda é o posicionamento diante do novo governo.

O enunciador considera que se posicionar diante do atual governo é a única atitude digna de quem disputa uma eleição democrática. No texto é recorrente o tema do posicionamento diante do governo eleito pelo povo e a preservação da democracia.

A espacialização se dá pela verticalidade, pela oposição baixo e alto (disfórico e eufórico). O enunciatário é persuadido a apreender o não posicionamento do partido como disfórico e posicionamento do partido como eufórico.

A isotopia temática presente no texto é a posição dos partidos com relação ao governo atual, resultante dos valores: preservação da democracia e respeito com o povo brasileiro.

O contraste perpassa todo o texto e é um recurso argumentativo muito utilizado pelo enunciador. As oposições que aparecem no texto são: respeito à democracia (eufórico) x não respeito à democracia (disfórico); posicionar-se diante do governo eleito pelo povo (eufórico) x não se posicionar diante do governo eleito pelo povo (disfórico); respeito à decisão popular (eufórico) x não respeito à decisão popular (disfórico); rota do governo x rota da oposição (dois caminhos a seguir); como a oposição deve ser (eufórico) x como a oposição não deve ser (disfórico).

Para enunciar estas ideias opostas, o enunciador recorre, sobretudo, aos conectores de contraste. No caso do contraste: *como a oposição deve ser x como a oposição não deve ser* o enunciador fez uso do conector *antes que* para produzir o efeito de verdade do contraste mencionado:

*A rota da oposição só levará a uma futura vitória eleitoral - a única que interessa ao PFL- se a largada for uma precisa definição de objetivos, pontos programáticos bem definidos, cronogramas de ações bem calculados e, principalmente, muita firmeza para isolar, na hora em que se revelarem, os fracos, indignos, tráfugas, indisciplinados e individualistas, **antes que** suas traições - no final da jornada- comprometam a longa vigília de trabalho e resistência. E é por aí que devemos começar.*

Esta ocorrência pode ser parafraseada por:

*A rota da oposição só levará a uma futura vitória eleitoral - a única que interessa ao PFL- se a largada for uma precisa definição de objetivos, pontos programáticos bem definidos, cronogramas de ações bem calculados e, principalmente, muita firmeza para isolar, na hora em que se revelarem, os fracos, indignos, trãsufugas, indisciplinados e individualistas, **senão/caso contrário** suas traições -no final da jornada- podem comprometer a longa vigília de trabalho e resistência. E é por aí que devemos começar.*

Podemos interpretar este trecho da seguinte forma: A oposição deve definir os objetivos, os pontos programáticos, calcular os cronogramas de ações e ter muita firmeza para isolar os fracos, indignos..., enfim a oposição *deve ser organizada e firme para tomada de decisões*, (em oposição a: *a oposição deve ser desorganizada e frouxa para tomada de decisão*), caso contrário, ou seja, caso a oposição seja desorganizada e frouxa para tomada de decisão, suas traições podem comprometer a longa vigília de trabalho...

O conector *antes que* nesta ocorrência evidencia o contraste entre como a oposição deve ser e como não deve ser em relação ao governo e expressa incompatibilidade entre os dois enunciados que liga.

O mesmo ocorre com o trecho abaixo:

*A oposição tem de ser uma usina de sonhos, estimuladora de projetos, uma central de pensamento estratégico que*

*ultrapasse a guerrilha de oportunidades e se constitua, aos olhos do povo brasileiro, não numa alegoria de escola de samba para impressionar na campanha eleitoral e que até vence eleições, como acabamos de ver, mas numa proposta consistente de felicidade, **antes que** o desenvolvimento, o emprego, a educação e a saúde se tornem utopias inatingíveis, como fatalmente se tornará, dada a irresponsabilidade cruel com que esses temas são considerados.*

Podemos parafraseá-lo da seguinte forma:

*A oposição tem de ser uma usina de sonhos, estimuladora de projetos, uma central de pensamento estratégico que ultrapasse a guerrilha de oportunidades e se constitua, aos olhos do povo brasileiro, não numa alegoria de escola de samba para impressionar na campanha eleitoral e que até vence eleições, como acabamos de ver, mas numa proposta consistente de felicidade, **senão/caso contrário** o desenvolvimento, o emprego, a educação e a saúde se tornem utopias inatingíveis, como fatalmente se tornará, dada a irresponsabilidade cruel com que esses temas são considerados.*

Podemos interpretar este trecho da seguinte forma: A oposição deve ter uma proposta consciente de felicidade para o povo, deve ser *honesta com a população* (em oposição a a *oposição deve iludir a população com promessas falsas*), caso contrário/senão, ou seja, caso a oposição seja desonesta e não cumpridora de suas

promessas, o desenvolvimento, o emprego, a educação e a saúde se tornarão utopias inatingíveis, como fatalmente se tornará, dada a irresponsabilidade cruel com que esses temas são considerados.

Mais uma vez o conector *antes que* contribui para o contraste: como a oposição deve ser x como não deve ser.

As duas ocorrências do conector *antes que* neste gênero textual teve a função de contrastar duas ideias incompatíveis, contribuindo para a coesão textual, para a argumentação do enunciador, e, sobretudo, para a criação do efeito de verdade, do parecer verdadeiro o ponto de vista do enunciador.

## **(2) Gênero Reportagem**

17/11/2006

### ***Madrassa destruída no Paquistão abrigou número 2 da Al Qaeda***

*Por Anwarullah Khan*

*KHAR, Paquistão (Reuters) - O número dois da Al Qaeda, Ayman al-Zawahri, chegou a ficar hospedado na madrassa destruída na segunda-feira por forças paquistanesas, mas*

*não estava na escola religiosa no momento do ataque, disseram autoridades do Paquistão.*

*Vários outros líderes da Al Qaeda já passaram pela escola dirigida pelo clérigo pró-Taliban Maulana Liaqatullah, morto com cerca de 80 seguidores no ataque, disseram as autoridades à imprensa um dia depois da operação.*

*Entre os outros militantes que frequentaram a madrassa, na cidade de Chenagai, perto da fronteira com o Afeganistão, no noroeste do Paquistão, está Abu Obaida al-Misri, egípcio que teria sido o autor do plano para explodir aviões que decolavam de Londres descoberto pela polícia britânica este ano.*

*As autoridades disseram que ele era o mentor de Rashid Rauf, um muçulmano britânico preso no Paquistão em agosto, e que seria uma peça central da conspiração.*

*As informações são de que não havia nenhuma personalidade importante na escola no momento do ataque. A ordem para a operação foi dada **antes que** os militantes fossem enviados em missões -- possivelmente ataques suicidas contra tropas da Otan e do Afeganistão.*

*"A madrassa estava sendo vigiada desde julho, quando as atividades ganharam ritmo", disse uma autoridade.*

*Em janeiro, um míssil Predator operado pela CIA tentou matar Zawahri no vilarejo de Damadola, perto da fronteira com o Afeganistão. Mas Zawahri não estava lá, e as*

*informações de que Al-Misri havia morrido revelaram-se incorretas.*

*O governo paquistanês vem tentando persuadir os militantes tribais a aceitar os termos de um acordo de paz semelhantes aos obtidos na duas áreas tribais mais inquietas, Waziristão do Norte e do Sul, mas até agora sem sucesso. Líderes tribais, que convocaram combatentes no local da madrassa destruída após o ataque, têm ignorado todas as advertências.*

*As autoridades mostraram aos repórteres imagens aéreas feitas com lentes de visão noturna de homens se exercitando antes do amanhecer, uma hora antes do ataque com os mísseis.*

*Os moradores disseram que os mortos, a maioria jovens de 15 a 25 anos, eram apenas estudantes. Mas o presidente Pervez Musharraf afirmou num seminário em Islamabad que todos os mortos eram militantes. "Sabemos quem eles são. Estavam fazendo treinamento militar", disse Musharraf.*

*Mais de 15 mil homens armados protestaram contra o ataque em Khar, principal cidade da província de Bajaur, e políticos muçulmanos inflamaram o sentimento anti-Ocidente e anti-Musharraf entre os pashtuns de várias cidades. O cinturão pashtun, que fica ao longo da fronteira entre Paquistão e Afeganistão, é o maior reduto da impopularidade da aliança de Musharraf com os Estados Unidos.*

*Os moradores de Khar gritavam slogans como "Vida longa a Osama" e "Vida longa ao mulá Omar". "Nossa jihad vai continuar e, se Deus quiser, o povo vai ao Afeganistão expulsar as forças americanas e britânicas", disse o clérigo pró-Taliban Maulana Faqir Mohammad à multidão, muitos carregando fuzis Kalashnikovs e cintos de munição, e alguns armados de lançadores de foguete de ombro.*

*Políticos muçulmanos disseram que na verdade o ataque à escola foi perpetrado por um avião-espião norte-americano, mas porta-vozes do Paquistão e dos EUA negaram. "A operação inteira foi realizada por nossas forças. Todos os recursos, incluindo de inteligência, eram nossos", disse o major-general Shaukat Sultan, embora autoridades já tenham dito que a inteligência teve várias origens.*

O texto (2) é altamente referencial, produzindo efeito de realidade dos fatos narrados. Os fatos contados são coisas ocorridas e as pessoas, e os lugares são reais.

Para fabricar este efeito de realidade o autor recorre a alguns recursos linguísticos disponíveis na língua, entre eles: a) debreagem actorial enunciva, por meio da 3ª pessoa: *um míssil Predator operado pela CIA **tentou** matar Zawahri no vilarejo de Damadola* ; b) debreagem temporal enunciva, por meio de verbos no tempo pretérito imperfeito e outros tempos enuncivos: *As informações são de que não **havia** nenhuma personalidade importante na escola no*

*momento do ataque.* , c) encadeamento temporal, por meio do uso de conectores temporais: *A madrassa estava sendo vigiada desde julho, **quando** as atividades ganharam ritmo;* d) presença de ícones: *As autoridades disseram que ele era o mentor de **Rashid Rauf, um muçulmano britânico preso no Paquistão em agosto**, e que seria uma peça central da conspiração* e; e) debreagem de 2º grau: *"A madrassa estava sendo vigiada desde julho, quando as atividades ganharam ritmo", disse uma autoridade.*

A função deste gênero textual é narrar fatos no tempo e no espaço, dar uma informação verdadeira dos fatos, como se o próprio texto narrasse os acontecimentos por si mesmo.

O texto começa por uma debreagem de 2º grau, uma citação do discurso de autoridades do Paquistão sobre o fato de Ayman al-Zawahri ter escapado da explosão na madrassa. O texto segue relatando que outros líderes da Al Qaeda já passaram pela escola dirigida pelo clérigo morto no ataque.

Em nenhum momento do texto vemos as marcas da enunciação. Há sempre a delegação da responsabilidade do que está sendo dito a uma terceira pessoa, simulando objetividade e produzindo ilusão referencial.

Mais adiante no texto o autor relata que outro militante que frequentava a madrassa, teria sido o autor do plano para explodir aviões em Londres. Para isso, o enunciador apresenta o nome do militante, a cidade de nascimento e a localização da cidade em relação ao Paquistão, tudo para

reforçar a ilusão de realidade. Estas referências estão em todo o texto.

É recorrente no texto o relato da quantidade de mortos, suas idades, alguns nomes que sejam pertinentes, depoimentos de autoridades a respeito do ocorrido, entre outros.

O texto apresenta, predominantemente, encadeamento temporal por meio dos conectores e de advérbios para auxiliar no relato dos fatos, pois os acontecimentos ocorrem num tempo, num lugar e pela ação de alguém.

O conector *antes que* auxilia nesta construção do encadeamento temporal:

*As informações são de que não havia nenhuma personalidade importante na escola no momento do ataque. A ordem para a operação foi dada **antes que** os militantes fossem enviados em missões -- possivelmente ataques suicidas contra tropas da Otan e do Afeganistão.*

Este trecho pode ser parafraseado por:

*As informações são de que não havia nenhuma personalidade importante na escola no momento do ataque. A ordem para a operação foi dada. **Depois**, os militantes foram enviados em missões.*

No trecho acima existe um acontecimento que ocorre depois do outro. Podemos interpretá-lo da seguinte forma: A ordem para a operação foi dada, primeiramente, depois os militares foram enviados em missões.

O conector *antes que* neste gênero textual contribui para a produção de efeito de realidade e para a ilusão referencial do texto.

### **(3) Gênero Manchete**

24/09/2006

#### ***Tursunov derrota Roddick e coloca Rússia na final da Copa Davis.***

*Por Gennady Fyodorov*

*MOSCOU(Reuters) – O substituto Dmitry Tursunov derrotou Andy Roddick em uma épica batallha de cinco sets, por 6-3, 6-4, 5-7, 3-6 e 17-15, para garantir a vitória da Rússia sobre os Estados Unidos, neste domingo, e classificar a equipe da casa para a final da Copa Davis.*

*O Russo estabelecido na Califórnia, que entrou no lugar de Mikhail Youzhny para o jogo de simples, começou muito*

*bem a partida ao conseguir uma vantagem de dois sets, **antes que** o americano reagisse no terceiro e quarto sets para forçar o set decisivo.*

*A vitória deu à Rússia uma inalcançável vantagem de 3 a 1 no confronto de três dias. No último jogo deste domingo, James Blake venceu Marat Safin por 7-5 e 7-7, decretando placar final de 3 a 2.*

*Depois de desperdiçar três match points no 24º game, Tursunov finalmente quebrou o saque de Roddick no 32º game para conquistar uma vitória dramática, depois de quatro horas e 48 minutos de partida.*

*O quinto set igualou o recorde na Copa Davis de maior número de games disputados desde que o Grupo Mundial foi estabelecido em 1981.*

*Marat Safin e Youzhny haviam colocado a equipe da casa na frente com 2 a 0 ao baterem Roddick e Blake, respectivamente, na abertura dos jogos de simples, na última sexta-feira, **antes que** os EUA conquistassem um ponto com a vitória nas duplas, no sábado.*

## **Primeira Vitória**

*Esta foi a primeira vitória da Rússia sobre seu ex-rival de Guerra Fria na Copa Davis, depois de perderem os dois confrontos anteriores, um deles a final de 1995, em Moscou, no mesmo piso de sibro.*

*Os Russos agora irão receber a Argentina na final, que será disputada no mês de dezembro, em Moscou, **depois que** os sul-americanos conseguiram uma irresistível vantagem de 3-0 sobre a Austrália na outra semifinal, disputada em Buenos Aires.*

*Depois de perder dois sets, Roddick encontrou gás suficiente para virar a dinâmica da partida ao seu favor.*

*Quando ele quebrou o serviço do russo no 11º game do último set para ficar com a vantagem de 6-5, parecia que a partida estava virtualmente decidida.*

*No entanto, o número 22 do mundo Tursunov, embalado pelo empolgado público de 11.000 pessoas, entre elas o ex-presidente russo Boris Yeltsin, devolveu a quebra e prolongou a disputa.*

*Roddick esteve em problemas várias vezes no fim do quinto set, mas se livrava deles graças ao seu saque poderoso.*

*Tursunov se mostrou mais forte no fim da partida e finalmente garantiu a vitória ao quebrar o saque do finalista do Aberto dos EUA no último game com um back limpo e rente à linha.*

No texto (3) o autor externa seu ponto de vista em relação a um acontecimento da mídia: sobre atletas, jogos esportivos, a vida de pessoas famosas, programas de TV, entre outros. No caso deste texto o autor se posiciona sobre o fato de Tursunov levar a Rússia na final da Copa Davis ao derrotar Roddick.

A subjetividade do texto não é mostrada explicitamente por um “eu” que fala no “aqui” e no “agora”. O autor deixa transparecer sua opinião pelo uso de alguns artifícios linguísticos como, por exemplo: encadeamento lógico de

enunciados e palavras de opinião (adjetivos). Neste texto há uma mescla de subjetividade e objetividade e produz também efeito de realidade dos fatos. Para fabricar este efeito de “subjetividade objetiva” o autor recorre a alguns recursos linguísticos disponíveis na língua, entre eles: a) debreagem actorial enunciativa, por meio do aparecimento da 3ª pessoa: *Depois de desperdiçar três match points no 24º game, Tursunov finalmente **quebrou** o saque de Roddick no 32º game (...)*; b) debreagem temporal enunciativa, predominantemente, por meio de verbos no tempo presente e de outros tempos verbais do sistema enunciativo: *Os Russos agora **irão** receber a Argentina na final (...)*, c) encadeamento lógico e temporal, por meio do uso de conectores argumentativos e temporais: ***Quando** ele **quebrou** o serviço do russo no 11º game do último set para ficar com a vantagem de 6-5, parecia que a partida estava virtualmente decidida. **No entanto**, o número 22 do mundo Tursunov, (...) devolveu a quebra e prolongou a disputa.*

A subjetividade, ou seja, a presença do enunciador é camuflada pela ilusão referencial do texto, que produz efeito de realidade: *O **Russo estabelecido na Califórnia**, que **entrou no lugar de Mikhail Youzhny** para o jogo de simples, começou muito bem a partida (...); **James Blake** venceu **Marat Safin** por **7-5 e 7-7**, decretando placar final de **3 a 2**.*

O enunciador aparece por meio de juízos de valores como em: *Depois de **desperdiçar** três match points no 24<sup>o</sup> game, Tursunov **finalmente** quebrou o saque de Roddick no 32<sup>o</sup> game para conquistar uma vitória **dramática**, depois de quatro horas e 48 minutos de partida.*

Neste trecho percebemos ainda que o autor constrói um efeito de onisciência que perpassa todo o texto, pois ele parece saber das intenções dos atores do enunciado, como quando ele enuncia a finalidade da vitória do Russo: *Tursunov finalmente quebrou o saque de Roddick no 32<sup>o</sup> game para conquistar uma vitória dramática.*

O conector *antes que* no segundo parágrafo introduz um evento que o enunciador simula ser do conhecimento do Russo e que legitima o evento narrado no enunciado antecedente. Portanto este conector introduz a ideia pressuposta do enunciado anterior, sendo este mais um recurso utilizado pelo autor para produzir o efeito de onisciência:

*O Russo estabelecido na Califórnia, que entrou no lugar de Mikhail Youzhny para o jogo de simples, começou muito bem a partida ao conseguir uma vantagem de dois sets,*

***antes que*** o americano reagisse no terceiro e quarto sets para forçar o set decisivo.

Como já foi mencionado, o conector *antes que* introduz um evento que já é sabido no contexto discursivo. Portanto a segunda oração introduzida pelo conector é pressuposto e a primeira é um comentário posto.

Para corroborar esta afirmação, basta negar o enunciado acima:

*O Russo estabelecido na Califórnia, que entrou no lugar de Mikhail Youzhny para o jogo de simples, não começou muito bem a partida ao conseguir uma vantagem de dois sets, **antes que** o americano reagisse no terceiro e quarto sets para forçar o set decisivo.*

A ideia pressuposta: *A reação do americano no terceiro e quarto sets para forçar o set decisivo não é alterada.*

O evento narrado no enunciado introduzido pelo conector *antes que* foi o motivo que levou o Russo ter tal reação: *conseguir uma vantagem de dois sets.*

Partido desta reflexão, o conector *antes que* do enunciado acima estabelece uma conexão de causalidade. Podemos considerar a seguinte interpretação do enunciado com a paráfrase de:

*O russo estabelecido na Califórnia, (...), começou muito bem a partida ao conseguir uma vantagem de dois sets **porque** o americano pode reagir no terceiro e quarto sets para forçar o set decisivo.*

O conector *antes que* não estabelece uma conexão meramente temporal, como em:

*Antes que Pedro chegasse, sua mãe partiu.*

Podemos parafrasear o enunciado acima das seguintes formas:

*A mãe de Pedro partiu. Pedro chegou.*

*A mãe de Pedro partiu. **Depois** Pedro chegou.*

Estes enunciados apresentam uma sucessão espaço-temporal.

O enunciado retirado do texto não pode indicar uma mera sucessão temporal, como em:

*O russo estabelecido na Califórnia, (...), começou muito bem a partida ao conseguir uma vantagem de dois sets. O americano reagiu no terceiro e quarto sets para forçar o set decisivo.*

Ou ainda em:

*O russo estabelecido na Califórnia, (...), começou muito bem a partida ao conseguir uma vantagem de dois sets. **Depois** o americano reagiu no terceiro e quarto sets para forçar o set decisivo*

Os enunciados acima não podem ser paráfrases do enunciado atualizado no texto (3), pois o evento da oração introduzida pelo conector foi evitado pelo Russo, que, sabendo dessa possibilidade: *a reação do americano para forçar o set decisivo*, conseguiu uma vantagem de dois sets, assim evitando o set decisivo. Portanto, a relação que

se estabelece entre as duas orações do enunciado em questão não pode ser temporal.

O que percebemos do enunciado retirado do texto é que o conector *antes que* estabelece uma relação de causalidade entre as orações e produz efeito de onisciência no texto.

O mesmo ocorre com o conector *antes que* do seguinte trecho:

*Marat Safin e Youzhny haviam colocado a equipe da casa na frente com 2 a 0 ao baterem Roddick e Blake, respectivamente, na abertura dos jogos de simples, na última sexta-feira, **antes que** os EUA conquistassem um ponto com a vitória.*

O conector *antes que* também introduz um evento que já é sabido no contexto discursivo. Portanto a segunda oração introduzida pelo conector é pressuposto e a primeira é um comentário posto. Além disso, podemos considerar a seguinte interpretação:

*Marat Safin e Youzhny haviam colocado a equipe da casa na frente com 2 a 0 ao baterem Roddick e Blake,*

*respectivamente, na abertura dos jogos de simples, na última sexta-feira, **porque** os EUA podem conquistar um ponto com a vitória.*

Assim como no exemplo retirado do texto (3), anteriormente analisado, o conector *antes que* estabelece conexão causal e produz efeito de onisciência, justamente por ele introduzir a ideia pressuposta do enunciado anterior.

É justamente pelo uso dos recursos linguístico citados acima que o autor transmite seu ponto de vista sobre os fatos e tenta persuadir seu enunciatário.

## **Conclusão**

Os autores recorrem a vários recursos linguísticos disponíveis na língua para produzir efeitos de sentido diversos de acordo com o gênero textual que utilizam para atender a uma determinada necessidade comunicativa.

Podemos constatar que estes conectores denominados temporais pelas gramáticas normativas podem estabelecer

outros tipos de conexões semânticas além da temporal, dependendo do gênero textual, com a intenção de produzir um determinado efeito de sentido.

O conector *antes que* no gênero coluna jornalística, expressa incompatibilidade entre os eventos que liga e produz efeito de verdade a favor do ponto de vista do enunciador. No gênero reportagem, este conector expressa tempo e produz efeito de realidade e exatidão dos fatos narrados. Quanto ao gênero manchete, ele expressa causalidade e produz efeito de onisciência.

Além disso, pela análise destes cinco textos, evidenciamos que no gênero coluna jornalística estes conectores não estabelecem conexão temporal, já que o encadeamento lógico e persuasivo é predominante neste gênero textual e; no gênero reportagem estes conectores não estabelecem conexão argumentativa, já que neste tipo textual é predominante o encadeamento temporal.

## **Bibliografia**

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. São Paulo: Lucena, 1999.

BLÜHDORN, Hardarik. **Quando, wenn und als: Temporale Konjunktionen im Portugiesischen und im Deutschen.** Institut für Deutsche Sprache , Mannheim.

CUNHA & CINTRA, Celso e Lindley. **Nova gramática do Português Contemporâneo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUBOIS, Jean et alli. **Dicionário de Linguística.** São Paulo: Cultrix, 1973.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação: um estudo de conjunções de Português.** 3ª ed. São Paulo: Pontes, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Gêneros textuais.**

\_\_\_\_\_. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore G. **Argumentação e linguagem.** 9ª ed. São Paulo:Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos.**  
São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH & FAVERO, Ingedore G., Leonor Lopes.  
**Linguística Textual: Introdução.** São Paulo:Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso.** 3ª ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade.* In: **Gêneros textuais e Ensaios.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gramática de Usos do Português.** São Paulo: Unesp, 2000.

RODSI, Andréa. **As preposições que estabelecem relações de tempo no português e no alemão.** São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado, USP.

TENBRINK, Thora. **The German temporal connectors bevor and nachdem in discourse.** University of Bremen.

## **O PROGRESSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Silvia Amancio de Oliveira

As primeiras concepções de educação no Brasil tiveram início a partir de 1549 com a chegada dos padres jesuítas durante o período colonial brasileiro. Nesse período, o estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas visava corresponder às exigências necessárias de uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática que se estava em expansão no país. Nesse contexto, não era necessária a formação de pessoas letradas, mas sim de uma massa submissa que sustentasse a economia agrícola e rudimentar vigente (Ribeiro, 1993).

Assim, o principal objetivo da Companhia de Jesus era difundir uma educação neutra, humanística e voltada para o espiritual, a fim de recrutar fiéis e servidores, por meio da catequese. A priori, a educação

elementar nesse cenário foi formada para catequizar os curumins, porém ela acabou afastando-se desse objetivo estendendo-se, mais tarde, para a educação de elites a fim de garantir para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes. Esse modelo vigorou por todo o período colonial, imperial e republicano sem sofrer nenhuma modificação estrutural em sua base, excluindo sempre o acesso ao povo de modo a reforçar o sistema sociopolítico e econômico da época.

Nesse período, podemos destacar a obra do Padre Serafim Leite, a qual discorria sobre a ação dos jesuítas na criação de escolas e no ensino sistematizado que, já naquela época, deveria conter classes de latim, humanidades e teatro; cursos de artes, filosofia, matemática e física (Leite, 1937, 1965).

Avançando para a primeira metade do século XVIII, podemos destacar as reformas educacionais realizadas por Marques de Pombal, no Brasil, a qual tirou poder educacional da Igreja colocando-o, pela primeira vez, nas mãos do Estado. Porém, tal medida não mudou a situação educacional no país, a qual

continuou enciclopédica, com objetivos literários e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual ao passo que inflamava a submissão às autoridades e aos modelos antigos (Ribeiro, 1993).

Um século depois (XIX), com a chegada da família Real ao Brasil, surgiu o Estado Nacional no país e, com ele, uma estratificação social mais complexa, com uma burguesia emergente e reivindicadora que passou a agir sobre a educação escolarizada (Ribeiro, 1993). Surgem, então, as primeiras instituições culturais e científicas de ensino técnico e os primeiros cursos superiores no Brasil, como reflexo da necessidade de formar sujeitos capacitados para preencher as demandas do país: “O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste” (Cunha, 1986, p. 79).

Ainda que relevantes, por serem os primeiros centros de educação e cultura no país, o quadro das instituições educacionais na época, não deixam de

relevar as intenções aristocráticas de D. João VI, uma vez que o ensino primário foi novamente esquecido e a grande massa populacional continuou iletrada e sem acesso aos centros do saber (Ribeiro, 1993).

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil (Fernando de Azevedo, 1964, p. 562).

Foi apenas após a Proclamação da Independência, em 1822, que ocorreram algumas mudanças sociais, políticas e econômicas no Brasil, até

mesmo em termos de política educacional, com propostas realmente legítimas para a educação infantil, ainda que, muitas delas, não tenham passado da teoria.

Impulsionada pela Constituição Brasileira de 1824, na qual instituía que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos, a Comissão de Educação da Câmara, em 15 de outubro de 1827, assinou um projeto de lei mandando criar escolas primárias, nacionalmente, em todas as cidades, vilas e lugares mais habitados, garantindo escolarização primária pública para meninos e meninas de todo o Brasil: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Art. 1º Lei de 15 de outubro de 1827).

Entretanto, intervinham, na criação das escolas primárias, todos os poderes da nação: o *municipal*, cujas Câmaras eram ouvidas; o *provincial*, pelo seu Conselho e o presidente que as criavam, e o *central*, por meio da Assembleia Geral que, em última instância, aprovava ou não a escola proposta à abertura.

Assim, dez anos mais tarde, o Ato Institucional de 1834, descentralizou a responsabilidade educacional, dividindo o direito de legislar e controlar os três níveis de ensino entre os diferentes poderes: “Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior” (Ribeiro, 1993, p. 17).

Contudo,

A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional (Ribeiro, 1993, p. 17).

Já os primeiros anos da República, datando do início da década de 1890, caracterizaram-se por várias propostas educacionais que visavam à inovação do ensino (Ribeiro, 1993), porém, assim como nos anos

anteriores, a maioria não foi colocada em prática, pois, segundo Romanelli (1978):

[...] faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (Romanelli, 1978, p. 42).

Até a virada do século, as reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o cenário educacional permaneceu o mesmo: “o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo socioeconômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República” (Ribeiro, 1993).

Somente após a queda das oligarquias na década de 1920, impulsionada pela industrialização e pelos movimentos revolucionários, como o Tenentismo, o

Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, que podemos notar um crescimento da organização escolar no país. Esse processo foi marcado pela disputa entre a pedagogia tradicional e o pensamento educacional católico com a nova pedagogia, por meio escolanovismo, movimento de cunho pedagógico, o qual defendia os ideais de “educação para todos” e “educação gratuita” (Portal [...], 2013).

Essa linha de pensamento filosófico fez surgir, entre 1920 e 1929, a primeira grande geração de educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Mário Casassanta e Francisco Campos, dando início ao processo de democratização do ensino no Brasil e às reformas educacionais estaduais a nível primário (Aranha, 2006 e Ribeiro, 1993). Era o liberal pragmatismo da Escola Nova influenciando estas reformas pedagógicas:

- A Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noções de

literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene.

- O Ensino Médio integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos.

- Defendia-se a organização universitária, voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Ribeiro, 1993).

Ainda que, nesse momento, também houvesse a defesa da organização universitária, estas reformas foram amplamente focadas na Educação Primária, a qual passou a ser apontada como um fator determinante para a mudança social e desvinculou-se, pela primeira vez, do contexto histórico ao qual pertencia (Ribeiro, 1993).

Seguindo com os avanços expressivos da Escola Nova na área educacional, logo no início da década seguinte, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, dando início à implantação de novas políticas pedagógicas tanto para o Ensino Secundário quanto Superior, outrora negligenciados. Paralelamente, no mesmo ano, o país presenciava a queda do setor

agrário-comercial-exportador comandado pela política café com leite e pela ascensão de Getúlio Vargas à presidência, culminando no fim da chamada República Velha (Aranha, 2006; Ribeiro, 1993).

A queda do poder econômico dos fazendeiros paulistas sobre o Estado republicano e o forte aumento da industrialização no país provocaram mudanças visíveis na estrutura social brasileira, ligadas à burguesia em ascensão e ao crescimento do espaço urbano (Pinto, [s.d]). Tais mudanças políticas e sociais resultaram em diversos conflitos de classes, assim como na volta do pensamento conservador católico que procurava impedir inovações propostas pelos pioneiros da Educação Nova (Ribeiro, 1993).

A partir daí, deu-se início ao período denominado “Conflito de Ideias” (1931-1937), o qual foi marcado pelas divergências entre o pensamento católico e os pioneiros da Educação Nova, ambos defendendo os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação no país (Ribeiro, 1993).

Nesse ínterim, é publicada a Constituição de 1934, a qual dedica um capítulo inteiro à Educação e atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país:

Criam-se os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, reconhecimento da Educação como direito de todos, obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos (Ribeiro, 1993).

Em função das mudanças estruturais que ocorreram na sociedade a partir da instauração de um regime ditatorial, pautado no desenvolvimento industrial e na repressão às manifestações populares, o movimento da Escola Nova foi perdendo espaço, e a educação começou a sofrer várias mudanças em resposta às novas necessidades impostas pelo sistema vigente: mão de obra para o mercado de trabalho (Ribeiro, 1993). Contudo, vale ressaltar que a influência dos escolanovitas nesse período foi extremamente importante para mudar a percepção dos professores

sobre a educação brasileira e denunciar as deficiências existentes no nosso modelo pedagógico.

Culminando com o fim do “Conflito de Ideias”, em 1937, há a instauração do Estado Novo e com ele a tentativa de se criar uma política educacional de âmbito nacional:

Criaram-se órgãos como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939). Com o desenvolvimento industrial, havia a necessidade de uma formação mínima ao operariado, e de maneira rápida e prática. Assim foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - através do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, com finalidade de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial (Ribeiro, 1993, p. 23).

Já na década de 1940, em se tratando da Educação, o governo passou dar mais atenção às políticas voltadas aos ensinos primário e secundário com o intuito de difundir o patriotismo e o estado de

ordem por meio de cursos de moral e civismo e de educação militar para os meninos (Ribeiro, 1993).

De 1945, com a derrubada de Getúlio Vargas do poder, até o Golpe de Estado em 1964, a educação brasileira passou por transformações significativas, destacando-se campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da reestruturação do ensino primário que não recebia a atenção do governo desde 1827, com a reforma de Cunha Barbosa, através de decreto-lei chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, que retomou os princípios estabelecidos pelos pioneiros da Escola Nova (Aranha, 2006; Ribeiro, 1993).

No entanto, foi em 1948 que reformas educacionais de âmbito nacional foram propostas à Câmara e ao Senado através do projeto de Lei n.4.024, o qual seria aprovado, anos mais tarde (1961), pelo poder legislativo e consolidado no formato das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em todo o país (Aranha, 2006; Ribeiro, 1993).

Ainda nesse período era possível observar a contraposição de ideias entre os católicos e os liberais que, durante o Estado Novo, foi marcada pelo conflito entre a escola pública e a escola particular, onde a primeira era defendida pela Igreja, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência, enquanto que a segunda era defendida pelas ideias na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade.

As discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se estende da constituinte de 1946 até sua promulgação em 1961, portanto 15 anos depois, são exemplos dessa disputa entre as concepções antigas e novas sobre a educação e trazem um elemento novo e curioso: quando chega a uma solução de consenso e é promulgada, a lei já não corresponde mais ao período de sua concepção. Grandes transformações estavam em curso (Portal [...], 2013).

A partir de 1964, com a tomada do poder pelos militares e o afastamento da sociedade das decisões

políticas e administrativas do país através do ato da censura, a área educacional sofreu profundos impactos, sobretudo o Ensino Superior, levando a classe média a perceber que a educação era o único caminho que lhes asseguraria a ascensão social. Desse modo, “[...] A classe operária passa a exigir o ensino elementar médio para seus filhos, pois o mercado de trabalho solicitava pessoal mais qualificado” (Ribeiro, 1993, p. 26).

No período seguinte, datando de 1969 a 1971, foram sancionadas respectivamente as Leis 5.540/68 e 5.692/71, incluindo mudanças significativas na estrutura de ensino que tiveram como principal objetivo a profissionalização a nível médio (Aranha, 2006; Ribeiro, 1993). Já em 1988, é promulgada uma nova Constituição que trata da Educação Infantil realizada em creches ou pré-escolas para crianças de zero a cinco anos e destaca a universalização do ensino fundamental e o fim do analfabetismo. Como consequência disso, a LDB 4024/61 cai em desuso (Aranha, 2006; Oliveira, 2010).

No entanto, questões sobre quem eram essas crianças, quais eram suas necessidades e qual era a finalidade de atendê-las em uma instituição fora do círculo familiar, necessitava ainda ser respondida, principalmente em relação à visão dos educadores infantis (Oliveira, 2010). Diante essa necessidade, a partir da década de 1990, novos debates surgiram sobre o tema e, no fim do século, partindo do princípio da “educação para todos”, que a atual LDB 9394/96 foi sancionada, incluindo a educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9394/96 Art. 29).

Diante dessa reforma, a Educação Infantil vem ganhando mais espaço como área de pesquisa e atuação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, novas políticas de atendimento às crianças de zero a seis anos foram instituídas no país a

partir da formação da COEDI (Coordenação de Educação Infantil) no MEC (Ministério da Educação e Cultura).<sup>2</sup> Entre elas, estão: a construção do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) em 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (Resolução CNE/CEB n. 01/99) e 2009 (Resolução CNE/CEB n. 05/09) (Oliveira, 2010).

A partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) sugerem-se:

[...] no âmbito de experiência de conhecimento de mundo, eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita,

---

<sup>2</sup> “Em 1994, o MEC coordenou e encomendou trabalhos de pesquisadores da Educação Infantil, com o objetivo de privilegiar as discussões de projetos e propostas a partir de pesquisas e trabalhos realizados por grupos de estudos de algumas universidades. Durante o período de 1994 a 1996, pode-se dizer que houve um avanço significativo na elaboração de propostas que contemplassem a criança pequena” (Oliveira, 2010).

natureza, sociedade e matemática (Godoy, 2010).

Daí em diante, é possível notar um tímido movimento nas pesquisas realizadas sobre as questões relacionadas ao corpo e o movimento na Educação Infantil. Isso porque, segundo de Oliveira (2010) “o corpo na cultura ocidental escolar historicamente tem sido negligenciado como a forma de ser e estar no mundo e os seus movimentos contidos, principalmente em nome da disciplina e ordem”.

Portanto, podem-se observar, em linhas gerais, traços marcantes próprios da educação capitalista e a forma que assumiram, historicamente, na formação social brasileira.

Assim, embora muitas mudanças tenham ocorrido na educação, a mesma continua a ter características de exclusão social, onde a classe dominante recebe uma educação para a formação do cidadão como um todo e, a classe menos favorecida, uma educação para manter a situação de subordinação. A diferença é simples: ao segundo não interessa saber

os “porquês”, mas que saiba, sobretudo, se dispor a fazer coisas que desconhece o objetivo.

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país [...]; mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade (Marçal Ribeiro, 1990).

Desse modo, considerando que o corpo e a educação são culturalmente mediados, faz-se necessária uma maior reflexão sobre o movimento no contexto das práticas educativas, bem como nas políticas educacionais para esse segmento (Oliveira, 2010).

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1964. (Obras completas v. 13).
- BAUER, V. G. **Dificuldades na aprendizagem: a dança como auxílio no cotidiano da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2014.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **CLBR**, de 1827. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M.S.P. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- FREYBERGER, A. **A construção do ambiente educativo**: uma pesquisa-ação colaborativa em um centro de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Summus, 1978.
- LEITE, S. **Páginas de história do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- LEITE, S. **Suma histórica da Companhia de Jesus no Brasil** (Assistência de Portugal) 1549-1760. Lisboa: Junta de Investigações de Ultramar, 1965.
- MARÇAL RIBEIRO, P. R. **Educação Escolar no Brasil**: problemas, reflexões e propostas. Araraquara: Unesp, 1990.v. 4. (Coleção Textos.)
- OLIVEIRA, Z. DE M. R. **O que é a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações?** (versão preliminar). São Paulo, 2006. Mimeografado.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. Desenvolvimento Humano. Tradução de Daniel Bueno. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEREIRA, M. L. **A formação acadêmica do professor de educação física**: em questão o conteúdo da dança. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

PIAGET, J. L. E. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, T. República Velha (1889-1930). **Brasil Escola**, [s.d.]. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiab/república-velha-1889-1930.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PORTAL educação. **Aspectos históricos da Educação no Brasil**, 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/aspectos-historicos-da-educacao-nobrasil/30445>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RIBEIRO, M; RENNES, P. A história da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, fev./jul. 1993.

**ROBINSON, J. Le langage chorégraphique.** Paris: Vigot, 1978.

**ROMANELLI, O. O. História da educação brasileira: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1978.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO TUTOR

Renan Santos Ferreira

O trabalho do tutor, profissional da EaD, tem sido de grande valia para o avanço e o sucesso da qualidade dessa modalidade, é ele uma das figuras humanas mais presentes nos ambientes de aprendizagem virtuais. Sua presença e mediação nesse processo são temas de inúmeras pesquisas que demonstram a necessidade e importância de investir em mais estudos e na profissão.

Há muitas qualificações exigidas para esse profissional, Mill (2006) sugere que o exercício de tutoria necessita de algumas habilidades. Entre elas estão: a *convicção* de que exercer a tutoria é realmente o que deseja como prática profissional; a *organização*, ao tutor é necessária uma organização profissional, pessoal e administrativa que respeite e atenda satisfatoriamente as atribuições e objetivos pedagógicos do ambiente de ensino em equilíbrio com sua vida pessoal; a *disciplina* também é uma forte aliada, cumprir as tarefas no tempo e espaço adequado ajuda a melhorar a qualidade do trabalho do tutor e não sobrecarrega o aluno; *expressividade*, saber expressar, expor as ideias é essencial, neste sentido, o tutor deve procurar aprimorar a escrita tendo o critério gramatical e estrutural de forma a ser objetivo explícito nas explicações e orientações

aos alunos; *compartilhar*, lidar com empatia e simpatia com os alunos também é importante, estimular a participação individual e coletiva é importante para propagar o aprendizado; *dedicar*, é importante que o tutor dedique investimento tanto na sua formação inicial quanto na continuada, ou seja, aprimorar o conhecimento, e que dedique tempo hábil ao ambiente, oferecendo respostas rápidas e assertivas aos alunos; *responsabilidade*, não tomar o equívoco de pensar que o trabalho na educação virtual é fácil, saber que ele exige organização e muito tempo, livrar-se do preconceito de que a EaD não funciona, manter a qualidade e seriedade; *cuidar*, são necessários cuidados à saúde do tutor sobretudo com os pulsos, mãos, postura adequada, também é importante equilibrar um tempo para o lazer; desafiar-se, ou seja, desenvolver as competências e potencialidades criativas para exercer a tutoria de forma que potencialize no aluno o envolvimento com o aprendizado virtual.

## **1 Educação a Distância.**

Caracteriza-se como Educação a distância quando aluno e professor não divide o mesmo espaço físico e temporal. Todavia, com a evolução da modalidade a definição não pode conceituar apenas com base nesta separação de local e tempo, é importante ressaltar a importância da comunicação e nestes últimos anos o avanço das tecnologias da informação. A Educação a distância na atualidade é um sistema tecnológico de comunicação com auxílio de

diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes (GUAREZI, 2009).

Deste modo percebemos a preocupação da nova modalidade a distância de aproximar Professor e aluno através de utilização de recursos tecnológicos, estreitando essa relação mesmo que estão fisicamente distantes. O Decreto nº 5622 de 2005 que regulamentou a EAD apresenta a modalidade da seguinte forma:

*Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (GUAREZI, 2009, p20)*

É relevante observar que a Educação a Distância obteve um ganho com o avanço das tecnologias da informação, porém é necessário que o exista também desenvolvimento pedagógico, e neste ponto a qualificação do profissional é ponto de constantes estudos. Para entender o formato na Educação a Distância atual é importante conhecer o seu caminho que ela percorreu para chegar neste formato.

## **2 - História da modalidade (EAD): No mundo.**

Muitos consideram a modalidade de Educação a Distância como uma novidade, criando uma ideia de nascimento recente, porém assim como indica GOLVEA & OLIVEIRA (2006) a bíblia cita as epístolas de São Paulo enviadas as comunidades asiáticas, enviadas em

meados do século I como forma de ensinar praticas cristas em ambientes desfavoráveis. Essa observação demonstra o quanto é antigo a pratica de ensinar mesmo não ocupando o mesmo espaço físico e temporal.

Desconsiderando alguns eventos esporádicos, a partir do século XVIII registros marcam o efetivo início da Educação a Distância, conforme GOLVEA & OLIVEIRA (2006) e VASCONCELOS (2010) citam a Gazeta de Boston que anunciou em 1728, curso por correspondência com utilização de material e tutorial por correspondência, inauguração do Instituto Liber hernondes na Suécia em 1840, onde mais de 150 mil alunos utilizaram a modalidade a distância, criação da primeira escola por correspondência na Europa, fato ocorrido no Reino Unido em 1840, ainda, a utilização de transmissão de aula por meio de radio Sorbonne em 1847 na Faculdade de letras e Ciências Humanas de Paris e finalizando os exemplos, dentre muitos outros, a transmissão de programas educacionais na TV Coolege em Chicago em 1956 e a escola de línguas de Berlim em mesmo ano, fato que rapidamente influenciou outras universidades do País.

**Nelcke, Toussaint & Rangenschein**  
Gesellschaft unter Nr. 105240 und 104246

**BRIEFLICHER SPRACH- UND SPRECH-UNTERRICHT**  
für das  
**SELBSTSTUDIUM DER SPANISCHEN SPRACHE**

1902

**Prof. Dr. S. Gräfenberg**  
Oberlehrer an der Süddeutschen Handels-  
hochschule zu Frankfurt am Main

ALS HANDBUCH GEDRUCHT



unter Mitwirkung von  
**D. Antonio Paz y Mélia**  
Oberbibliothekar an der National-  
bibliothek zu Madrid

ALLE RECHTE VORBEHALTEN

---

**30. Brief** | **Spanisch** | **717—732**

Grammatisches Inhaltsverzeichnis: Die Possessivpronomina: Veränderliche [723] — Affinität  
[724]. — Die Demonstrativpronomina: Este, ese, aquel [725] — Aquel [726]. —  
Este, esa, aquello [727]. — Estotro, esotro [728]. — Mismo [729]

---

**59. und 60. Lektion.**

Preis à zero bila in viels et oyo.

**717. (Übung 5) B. Deutsche Wortfügung zu 699. [Zgl. 60 u. 525, B]**

**XII. Der andere.**

Das von Don Juan Vorgefahrene ließ Maria  
in der größten Verwirrung zurück. Jene wirklich  
ernste Angelegenheit konnte sich vor ihrem Geiste  
nicht zeigen, ohne ihn sofort lebhaft zu beschäf-  
tigen, und geraume Zeit lang war ihr Nach-  
denken so tief, daß die Zeit verstrich, ohne daß  
sie es merkte. Schließlich kam sie, indem sie

da. Das Mädchen war ganz einsam. Dann  
näherete sie sich dem Baum und blidte zwischen  
den Ästen hindurch, die das Geißblattlaub hier  
und da (offen) ließ, mit fixen Augen und  
blaßem Gesicht in der Richtung des (noch dem)  
Weges. Ihre großen Augenwimpern bewegten  
sich wie schwarze Schmetterflinge, die im Lichte

Fig 1. Certificado antigo de curso de idioma – Fonte Timetoast

Após eventos com espaçamentos maiores, a década de 1960 é um período de avanço em diversos aspectos e isso reflete diretamente na Educação a distância, principalmente com a integração dos meios de comunicação audiovisuais. Essa expansão atinge crescimento exponencial principalmente a partir de 1990 com as chegadas dos computadores e internet que possibilitam maior autonomia por parte do aluno, porém abre espaço para uma nova atuação do profissional que

trabalha diretamente com o aluno nos ambientes Virtuais.

### **3 - História da modalidade (EAD): No Brasil.**

Acredita-se que as primeiras experiências no Brasil com Educação a Distância ficaram sem registros, pois as primeiras informações são do século XX. Destes marcantes acontecimentos MAIA & MATTAR (2007), MARCONCIN (2010) e SANTOS, (2010) destacam o anúncio de curso de datilografia por correspondência encontrado no Jornal Brasil em 1904, a criação em 1923 da rádio sociedade do Rio de Janeiro que ofertava cursos de português, francês, telefonia entre outros utilizando este meio de comunicação, o Instituto Monitor, iniciando suas atividades em 1939, com sede em São Paulo, tornando-se o primeiro Instituto Brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes, surgimento em 1941 do Instituto Universal Brasileiro responsável pelo atendimento de milhares de alunos, a Universidade de Brasília que em 1979 foi percussora em utilizar a Educação a Distância em cursos superiores no Brasil, Universidade aberta de Brasília criada em 1992 é de grande valia para a consolidação da modalidade e como exemplo final a parceria ocorrida em 2005, entre o Mec, Estados e municípios criando a Universidade Aberta do Brasil.

estudando por correspondência no  
**INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO**

**MADUREZA GINASIAL**  
Um ano em casa e você faz de História e Base de Ciências!  
Em onze meses de 10 meses, estudando apenas cinco matérias: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA e GEOGRAFIA, V. D.ª estará habilitado a receber o seu **DIPLOMA GINASIAL**, o mesmo antes de concluir os estudos, conseguirá **DUAS COLOCAÇÕES e um NÍVEL SOCIAL MAIS ELEVADO**. Uma vez não abre-se à sua frente! Saia daí de sua casa, receberá todo o material de estudos e uma completa assistência de nossos professores, permitindo-lhe uma rápida e fácil assimilação de estudos. **INICIE HOJE MESMO SUA INDEPENDÊNCIA ECONÔMICA!**

**GRÁTIS**

Atlas do Brasil e do Mundo Em **CÓRIS**, atlas, jogo de esquadros, transferidor, régua, compassos, Dicotômico Português, Atlas de Anatomia Em **CÓRIS**, Cartão de Solenidade, cartões de visita etc.

PARTE E COSTURA

ELETRICIDADE

Fig 2. Instituto Universal Brasileiro – Fundado em 1941.  
Fonte Timetoast

No Brasil assim como em grande parte dos países é crescente a oferta de cursos superiores na modalidade a Distância, democratizando o ensino, chegando a lugares e pessoas que não tinha possibilidade de contanto com esse nível de ensino. No Brasil especificamente existe alguns momentos de retrocesso e estagnação, principalmente por falta de políticas publicas e demora na disseminação das tecnologias de informação. Porém mesmo com essa dificuldade atinge-se um grande número de alunos e a cada dia se acumulam vitórias, como a equivalência de diploma para cursos realizados na Educação a distância defronte a cursos presenciais e quebra de paradigmas no tocante da qualidade da modalidade. Todavia, a

evolução constante nos números de Instituições e Cursos ofertados na modalidade gera preocupação para que profissionais envolvidos com Educação a Distância estejam em simetria, acompanhando esse agressivo desenvolvimento.

#### **4 - Existe professor na Educação a Distância?**

A educação a distância não substitui o ensino presencial, mas sim oferece novas possibilidades, nesta mesma conjuntura de pensamento a pergunta acima é respondida. Frutuoso (2005) indica que o professor deverá mudar a sua maneira, mas a figura do professor sempre existirá seja na modalidade presencial ou a distância.

Suzuki e Bonfim (2011) discorrem sobre a importância de valorizar as capacidades do educador, que deve trabalhar de forma cooperada com outras habilidades ampliando o seu magistério. Nesta modalidade o professor não pode atuar como simples transmissor de informações, mas como facilitador do aluno, esclarecendo suas dúvidas e apoiado nos melhores e mais adaptados meios de comunicação.

Sendo assim, o professor do Ensino presencial tem a oportunidade de desempenhar dois papéis na Educação a distância: Professor conteudista e o professor tutor. O conteudista é o professor autor do conteúdo, e o Tutor é aquele que acompanha os alunos no seu cotidiano de aulas virtuais.

Malvestiti (2004), ao discutir o papel da tutoria em cursos e-learning, pondera que ensinar passar a ser a

condição de criar ambiente favorável para que o aluno aprenda, onde o tutor é mediador do processo de aprendizagem.

Araújo (2013) oferece informações sobre sua investigação a cerca do possível conflito entre as habilidades docentes apontadas na literatura como desejáveis para atuação no ambiente on-line e as expectativas de aprendizes adultos quanto a essa atuação docente. A motivação para realizá-lo surgiu após uma experiência de ensino on-line na qual este pesquisador atuou como professor. O fator desencadeante para o trabalho foi a constatação de que os aprendizes, durante e após o curso, atribuíram grande valor a diferentes aspectos da atuação docente, alguns dos quais nem sempre contemplados favoravelmente na literatura sobre a capacitação do professor para atuar na EaD on-line.

Emerenciano, Souza e Freitas (2013) abordam o projeto de tutoria da Universidade Católica de Brasília, nos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, focalizando, entre outros aspectos, de forma reflexiva, o significado de ser professor, tutor e educador no Sistema de EAD.

Jaeger e Accorssi (2013) demonstram o papel do tutor que estava basicamente ligado ao apoio docente a um professor de uma determinada disciplina e consistia numa atuação bastante limitada, voltada apenas para questões referentes ao conteúdo. Novas atividades e responsabilidades foram, aos poucos, incorporadas ao trabalho da tutoria diante das demandas que surgiam.

Andrade (2007), em sua pesquisa realizada com profissionais docentes que atuam em tutorias online,

buscou delinear a presença mediadora do tutor em cursos à distância em ambientes virtuais e a forma como promovem uma aprendizagem significativa. A autora discorre sobre as dimensões do trabalho do tutor em processos educativos à distância, e a interface do seu trabalho no processo ensino-aprendizagem. Segundo a pesquisadora, na educação *on line*, os instrumentos de comunicação se transformam em instrumentos simbólicos de mediação, e é por meio deles que o sujeito edifica seu raciocínio, viabiliza múltiplas habilidades e potencializa suas linguagens. Oliveira afirma que embora os recursos midiáticos ofereçam dispositivos que permitem a interatividade, a autonomia cognitiva necessária, para atuar nesse cenário é necessário a habilidade interativa, no grupo, do componente humano e seu processo de mediação. E conclui que essa qualidade de interação em processos midiáticos pelas tecnologias pode ser dinamizada por um agente mediador inserido com o propósito específico de aproximar o ensino da aprendizagem, promovendo o sentimento de pertença, o protagonismo e o trabalho colaborativo.

O trabalho docente virtual é realizado por uma equipe pedagógica na qual o tutor-professor tem suas atribuições relacionadas ao ensino e a aprendizagem em plataformas de Ensino à Distância, habilidades pedagógicas e comunicativas de um professor presencial, por tanto existe relação entre Tutor e Professor.

De acordo com Iranita Sá (1998), o tutor em EaD exerce duas funções importantes - a informativa, provocada pelo esclarecimento das dúvidas levantadas

pelos alunos, e a orientadora, que se expressa ajudando nas dificuldades e na promoção do estudo e aprendizagem autônoma. “No ensino a distância o trabalho do tutor fica de certo modo diminuído considerando-se o clima de aprendizagem autônoma pelos alunos” (SÁ, 1998:45), pois muito da orientação necessária já se encontra no próprio material didático, sob a forma de questionário, recomendação de atividades ou de leituras complementares. Consta-se que a função do tutor deve ir além da orientação. O tutor esclarece dúvidas de seus alunos, acompanha-lhes a aprendizagem, corrige trabalhos e disponibiliza as informações necessárias, terminando por avaliar-lhes o desempenho.

Mill, Lima & Lima, Tancredi (2008) atribuem o surgimento desta nova categoria docente, ou seja, o tutor à expansão da educação a distância (EaD). De acordo com estes pesquisadores, o trabalho do tutor é de grande valia para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem personagem decisivo para garantir a qualidade do ensino EaD.

Os referidos estudiosos enfatizam que há distinções entre o trabalho do professor e do tutor, mas ressaltam que a atividade do tutor se aproxima da do docente porque a esse profissional é atribuída a função de fazer articulações que envolvem o ensino-aprendizagem e que, por isso ao se pensar em um programa de formação para tutores é necessário considerar que estes trabalhadores precisam ser ensinados a explicitar e orientar os futuros alunos sobre os possíveis enfrentamentos e os desafios que são inerentes à esfera virtual.

## 5 - Tutor

O tema central deste trabalho voltou-se para a importância da atuação da tutoria na modalidade de Educação a Distância. Para tanto, averiguou-se o que dizem os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* sobre as atribuições e requisitos do professor, do tutor a distância e do tutor presencial.

De acordo com os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, os professores têm suas funções expandidas na Educação a Distância, e isso requer que tenham alta qualificação. Os docentes que atuam na educação a distância nas Instituições de Ensino Superior devem ser capazes de:

*a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2007, p.20).*

Segundo os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, no processo de ensino e aprendizagem de cursos superiores a distância, o grupo de tutores exerce papel de relevante importância e forma um quadro distinto dentro das instituições.

*O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2007, p.21).*

Ainda de acordo com os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior* a tutoria a distância exerce seu papel, atuando como mediadora no processo pedagógico junto aos graduandos alocados em regiões distintas e distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Segundo o referido documento, a principal atribuição da tutoria a distância é:

*[...]o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos*

*processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2007, p.21)*

A tutoria presencial, conforme indica os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior*, atende os graduandos nos polos, em horários previamente determinados. O profissional em questão precisa:

*[...] conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, p. 21-22).*

As funções atribuídas a tutores a distância e presenciais, segundo os referenciais em questão, podem ser trocadas em um sistema de educação a distância que privilegie grande mobilidade espacial de seu corpo de tutores. Mas em qualquer uma das situações, quer tutor presencial quer tutor a distância, para ambos é indispensável o domínio do conteúdo. É

condição fundamental para as duas atuações em tutorias que o profissional exerça o domínio do conteúdo com dinamismo, visão global e crítica, habilidade para promover e incentivar a busca de conhecimento, capacidade de lidar com as novas tecnologias de comunicação e informação. Para tanto se exige que as instituições elaborem programas de capacitação de seu corpo de tutores, tais programas devem ter minimamente os seguintes requisitos:

*[...] capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria. Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2007, p.22).*

As discussões em torno da relevância do trabalho do tutor para o avanço e expansão da qualidade de ensino e aprendizagem da modalidade de Educação a Distância estão cada vez mais densas. E o referido assunto é objeto de estudo de vários trabalhos de pesquisa. Entre eles:

Machado e Machado (2013) realizam uma análise reflexiva sobre o professor-tutor no contexto de educação a distância online, considerando as principais distinções entre suas atividades e aquelas atribuídas ao professor convencional. As autoras discutem os obstáculos enfrentados neste ambiente e as estratégias

mais propícias para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno. Além disso, as referidas autoras apontam possíveis respostas para questões pontuais, tais como: O tutor ensina? Em que consiste o ensino do tutor? Quais seriam seus papéis e funções? Qual a importância da tutoria no contexto do curso a distância *online*?

Nobre e Melo (2011) analisam a convergência de competências requeridas pelo mediador pedagógico em cursos a distância na graduação, pós-graduação ou formação continuada, a partir da análise de artigos publicados nos anais de dois eventos: XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino de 2010 e no I Seminário Web Currículo PUC-SP de 2008. As autoras analisaram onze artigos que tratavam especificamente do mediador pedagógico em suas diversas nomenclaturas (professor *online*, professor-tutor, tutor, tutor virtual etc. E concluem, a partir dos dados analisados, que há uma predisposição dos autores a destacar o aspecto afetivo como uma competência mais essencial dentre outras, também relevantes e consideram que a adesão às competências afetivas se deve à especificidade da modalidade, ao mesmo tempo em que enfatizam que o modelo de educação presencial é a base de nossa formação e destacam que essa necessidade pode se dar pelo fato de cursistas que estão ingressando em um curso na modalidade EAD precisarem de maior acompanhamento do mediador até que conquistem maior autonomia. As competências afetivas do mediador neste sentido são essenciais. E finalizam concluindo que as demais competências, muito embora sejam bastante

relevantes, se aproximam do senso comum quase como uma obviedade às funções educativas da modalidade.

Os tutores muitas vezes são originários da educação presencial e remanejados para a Educação a distância e por mais que se entenda a diferença de atuação entre as modalidades, algumas competências na modalidade a distância, exigem maior aplicação e preparo por parte do profissional. Dentre umas destas competências, está a função gerencial que como o próprio nome indica, envolve normas sobre o gerenciamento do curso.

Palloff e Pratt (2002) e Machado e Machado (2004), não convergem do pensamento de Nobre e Mello (2011) no tocante da importância das competências afetivas na mediação, mas destacam as competências gerenciais no contexto da Tutoria, que são definidas como elaboração de regras e tomada de decisões referentes ao ritmo do curso. Todavia, temos que observar que as funções gerenciais começam antes mesmo das atividades com os alunos, o Tutor precisa se organizar, planejar e se preparar para receber o seu grupo.

Para Santos, Tractenberg e Pereria (2005), as competências gerenciais abrangem:

*[...] esclarecer procedimentos e regras de trabalho, distribuindo papéis e responsabilidades, e orientando indivíduos e grupos na organização de atividades acadêmicas; abrir, gerenciar e organizar discussões, e disponibilizar recursos e áreas do sistema necessário ao cumprimento das*

*atividades; agendar ou solicitar ao suporte técnico o agendamento de atividades; lançar notas e avaliações no sistema acadêmico, encaminhando provas corrigidas, elaborando relatórios de turma, flexibilizar prazos e modos de organização do trabalho, conforme as necessidades, encaminhar dúvidas, críticas, sugestões e problemas acadêmicos e/ou administrativos para as instâncias competentes; identificar os atores e lidar com as instâncias administrativas típicas da educação online. (SANTOS, TRACTENBERG e PEREIRA, 2005, p. 5).*

Palloff (2002) sugere que no começo do curso sejam enviados aos alunos, plano de ensino, as diretrizes, códigos de normas de comportamento, critério de avaliação entre outros. Essa transparência e preocupação inicial é importante para referenciar os alunos e facilitar a mediação do Tutor em possíveis dúvidas ou discordâncias.

A indicação de remanejamento de professores presenciais para a educação a distância tem a intenção apenas de exemplificar que algumas demandas são diferentes nas modalidades, por mais que algumas destas competências são necessárias nas duas, em momentos a intensidade da atuação é maior em alguma especificamente, a competência gerencial presente na atuação do Tutor é primordial para um curso transcorrer com boa mediação e intervenções eficazes.

A competência gerencial é algo a crescer na formação do Tutor, que necessita de virtudes em vários aspectos para se tornar um profissional de qualidade,

desta forma a formação pedagógica e habilidade de mediação são importantes para sua formação.

Sartori, Souza e Roesler (2008) analisaram o processo de transformação e construção de saberes docentes de professores que trabalham na EaD, tendo como objeto de estudo o processo de mediação pedagógica. Para tanto buscaram responder as seguintes questões: Como os professores desenvolvem a atitude mediadora na EAD? Como lidam com os alunos, uma vez que não podem intervir potencialmente? Qual o papel das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) nesta mediação? Como utilizar as TIC de modo a potencializar esta mediação? As questões elaboradas por estas autoras contaram com contribuições de professores que trabalham na EAD e o percurso tanto quanto a análise e conclusão desta pesquisa servirá de base para desenvolvimento do nosso tema.

Oliveira (2006), em seu estudo, procura fazer um apanhado histórico da concepção do sistema de tutoria e responder a duas questões: a primeira é como historicamente vem sendo construído o perfil de tutor nas variadas experiências espalhadas pelo mundo? A segunda questão é "Qual a relação entre o perfil de tutor e as concepções acerca da EAD". Este estudo contribui para traçar cronologicamente o perfil do tutor e compreender as concepções estabelecidas e transformadas ao longo do tempo.

Behar, Tarouco e Konrath (2009) usando a concepção teórica, pautada na mediação pedagógica levantaram e propuseram com base em suas próprias

experiências como pesquisadores da modalidade EAD, competências mínimas necessárias para o papel de aluno, tutor e professor virtual.

Mill, Lima & Lima, Tancredi (2008) discutiram a importância do sistema de tutoria virtual no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância (EaD), e ao mesmo tempo refletiram sobre as condições de trabalho do docente-tutor buscando compreender as características e especificidades da sua função. Os referidos autores concluem que o trabalhador docente-tutor figura como um importante autor na EaD, e alertam que há muito a ser estudado a seu respeito ao mesmo tempo em que discutem questões como uso dos tempos e espaços de trabalho do tutor, dificuldades e desafio oriundas dessa prática, competências e saberes essenciais para desempenhar tal função, tecnologias mediadoras das atividades e propostas de interação entre tutor-aluno tutor professor.

Flemming (2013) discute o papel do monitor e do tutor em cursos a distância, buscando identificar a necessidade de um trabalho cooperativo entre estes agentes. A referida autora entende o trabalho cooperativo como um projeto em grupo para a realização de uma tarefa comum. Segundo ela, um dos grandes desafios da EaD, nos dias de hoje, é a disponibilização de cursos que utilizem recursos tecnológicos avançados e garantam o auto-aprendizado do aluno a partir da utilização de estratégias pedagógicas bem delineadas e refletidas. Para Flemming, não basta que o curso seja concebido de forma extraordinária se, durante a execução do mesmo, tutores e monitores não consigam superar as expectativas do aluno.

Mill (2006) apresenta algumas dicas para o exercício da tutoria virtual. Entre elas estão: a *convicção* de que exercer a tutoria é realmente o que deseja como prática profissional; a *organização*, ao tutor é necessário uma organização profissional, pessoal e administrativa que respeite e atenda satisfatoriamente as atribuições e objetivos pedagógicos do ambiente de ensino em equilíbrio com sua vida pessoal; a *disciplina* também é uma forte aliada, cumprir as tarefas no tempo e espaço adequado ajuda a melhorar a qualidade do trabalho do tutor e não sobrecarrega o aluno; *expressividade*, saber expressar, expor as ideias é essencial, neste sentido, o tutor deve procurar aprimorar a escrita tendo o critério gramatical e estrutural de forma a ser objetivo explícito nas explicações e orientações aos alunos; *compartilhar*, lidar com empatia e simpatia com os alunos também é importante, estimular a participação individual e coletiva é importante para propagar o aprendizado; *dedicar*, é importante que o tutor dedique investimento tanto na sua formação inicial quanto na continuada, ou seja, aprimorar o conhecimento, e que dedique tempo hábil ao ambiente, oferecendo respostas rápidas e assertivas aos alunos; *responsabilidade*, não tomar o equívoco de pensar que o trabalho na educação virtual é fácil, saber que ele exige organização e muito tempo, livrar-se do preconceito de que a EaD não funciona, manter a qualidade e seriedade; *cuidar*, são necessários cuidados à saúde do tutor sobretudo com os pulsos, mãos, postura adequada, também é importante equilibrar um tempo para o lazer; desafiar-se, ou seja, desenvolver as competências e potencialidades criativas para exercer a

tutoria de forma que potencialize no aluno o envolvimento com o aprendizado virtual.

De maneira geral, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes de muitos dos que são necessários para ser um bom docente. Este precisa entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área. Sua formação teórica sobre o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços em que atua. E para promover a comunicação no processo de aprendizagem o Tutor o tutor precisa agregar além das suas competências pedagógicas, as competências gerenciais.

Tractenber e Tractenberg (2007) indicam que as competências gerenciais são capazes de organizar e coordenar as atividades e os procedimentos relativos ao curso online. O Tutor deve saber qual o momento de intervir na comunicação, pedir mudanças no design instrucional, identificar problemas que dificultam a comunicação e conseqüentemente o aprendizado.

Para Demo (1998) as competências gerenciais necessárias para o trabalho de um tutor deve conter: capacidade para gerir o tempo, a comunicação, os espaços, as reações, inconsistências entre os conteúdos, tarefas e o ambiente, e a atitude pró ativa de apontar alternativas didáticas mais adequadas aso seu público alvo e promover a ação dos atores envolvidos.

Para Machado e Machado (2013), o tutor precisa saber todo o projeto e explicitar as regras do curso; desenvolver a capacidade de comunicação assertiva por

meio dos textos não oferecendo possibilidade para interpretação ambígua daquilo que se quer comunicar para ensinar. As referidas autoras afirmam que o papel da tutoria é importante porque a essa é atribuída à função de orientar, dirigir e supervisionar o ensino e a aprendizagem.

Machado e Machado (2013) também atribuem o manuseio da tecnologia indispensável para o êxito da atividade de tutoria.

*A tutoria é necessária para orientar, dirigir e supervisionar o ensino-aprendizagem. Ao estabelecer o contato com o aluno, o tutor complementa sua tarefa docente transmitida através do material didático, dos grupos de discussão, listas, correio-eletrônico, chats e de outros mecanismos de comunicação. Assim, torna-se possível traçar um perfil completo do aluno: por via do trabalho que ele desenvolve, do seu interesse pelo curso e da aplicação do conhecimento pós-curso. O apoio tutorial realiza, portanto, a intercomunicação dos elementos (professor-tutor-aluno) que intervêm no sistema e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação. (MACHADO e MACHADO, 2000, p. 10).*

A afirmação das pesquisadoras remete a ideia de que a tecnologia serve como um instrumento de propagação dos conteúdos didáticos, comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Educação à Distância (EaD), e que ao tutor cabe a complexa tarefa de por meio dos diversos recursos e gêneros tecnológicos (material didático, dos

grupos de discussão, listas, correio-eletrônico, chats e de outros mecanismos de comunicação) propiciar condições favoráveis de ensino e aprendizagem com vistas a favorecer o entrosamento, a interação e desenvolvimento da autonomia do aluno no ambiente virtual de educação.

Ideia semelhante verificamos no trabalho conduzido por Melo e Nobre (2011), as autoras também evidenciam que o tutor nomeado por elas como mediador pedagógico é um dos principais responsáveis pela potencialização da autonomia dos alunos nos ambientes virtuais.

*Através da análise dos artigos dos dois eventos, notamos a real preocupação dos autores com o exercício do mediador. Em alguns modelos, ele possui maior autonomia e participação no repensar do curso, já em outros, o mediador apenas implementa o já concebido. Mas em todos os modelos analisados, vimos que há preocupação com a formação contínua destes profissionais e que ele é um dos principais responsáveis pela aprendizagem e autonomia do aluno. (MELO & NOBRE, 2011, p.13).*

As autoras mostram convergência com a afirmação de Machado e Machado, e afirmam que a competência escritora é uma importante habilidade que o tutor precisa dispor para atingir o êxito no processo de ensino e aprendizagem virtual.

*Ao realizar a leitura do conjunto de competências e habilidades a serem atendidas e mais os imprevistos que ocorrem no decorrer*

*da realização de um curso, percebemos o campo de tensão em que o mediador pode se deparar e a habilidade que ele precisará para nortear suas ações e linguagem (representada através da escrita). E esta habilidade/capacidade pode se considerar como resiliência. Manter a tranquilidade, consciência de suas ações e autoregulação, ainda que as emoções estejam conflitantes, superando a adversidade com o menor desgaste emocional possível também é uma competência que o mediador pedagógico em EAD precisa desenvolver. (MELO & NOBRE, 2011, p.13).*

Melo e Nobre (2011) acrescentam que ao tutor além da destreza na habilidade comunicativa escritora, é necessário a capacidade diplomática.

No ambiente virtual, esse profissional tende a se comunicar com diversas pessoas, cada um desses indivíduos tem características distintas, e considerar toda essa diversidade humana é muito importante na hora de conduzir a mediação pedagógica no âmbito virtual de ensino. O trabalho do tutor do ambiente de ensino virtual se aproxima também da do professor do ensino presencial, ambos os profissionais vão lidar com turmas heterogêneas e para que o êxito da atividade do tutor possa ser garantido é necessário que desenvolva na comunicação escrita a capacidade de lidar com as diferenças humanas.

Enfim, a partir das inferências supracitadas, é possível dizer que os benefícios que o trabalho do tutor pode trazer para a sociedade e ao meio acadêmico na

construção do conhecimento são muitos, entre eles, podemos destacar a representação da figura humana expressa por este profissional, ele pode ser a representação humana que por meio da tecnologia providencia condições favoráveis a ideia e sensação de pertencimento do aluno no ambiente de ensino virtual. Em meio a tantos recursos tecnológicos, o tutor pode ser o vetor que promove uma aproximação entre máquina e aluno, e tais contribuições podem respaldar a consolidação e credibilidade do ensino acadêmico na EaD. O tutor por suas atribuições e representatividade é um importante agente promotor de aproximação dos alunos ao ambiente virtual de ensino e para que isso aconteça, ele necessita exercer pleno conhecimento e domínio de suas competências profissionais para então propiciar condições de interação entre estudantes e os recursos tecnológicos de ensino e aprendizagem digitais e a distância.

### **Referências Bibliográficas.**

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 24/08/2019.

ANDRADE, J. B. F. de. ***Mediação na Tutoria Online: o entrelace que confere significado à aprendizagem***. 2007. 95 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Tecnologia

da Comunicação e da Informação em EAD, Universidade Federal do Ceará e Universidade Norte do Paraná, Salvador, 2007.

ARAUJO, J. P. de. **O que os Aprendizes Esperam do Professor na Educação a Distância Online** <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=71](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=71)> Acesso em: 08 setembro de 2019.

BEHAR, Patrícia Alejandra, KONRATH, Mary Lúcia Pedroso, TAROUCO, Liane Maria R. **Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD.** Novas Tecnologias na Educação. – CINTED/URFGS v.7 n° 1, Julho, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo; SOUZA, Eduardo Rodrigo de. **Competências essenciais ao trabalho tutorial:** estudo bibliográfico. In: *SIED Simpósio Educacional de Educacional a Distância*, 2012, São Carlos. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/178-957-2-ED.pdf>. Acesso em: 02/08/2019.

COMMONWEALTH of Learning (col): **Tutoria no EaD: Um manual para tutores**. *Canadá*. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/col/tutoriaead.pdf>. Acesso em: 02/08/2019.

FARIA, E. V. **O Tutor na Educação a Distância: A Cosntrução de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora**. Scientia FAER. Disponível em: <http://www.fajer.edu.br/revistafaer/artigos/edicao2/elisio.pdf>. Acesso em: 29/05/2019.

EMERENCIANO, M. do S. J. et all. **Ser Presença como Educador, Professor e Tutor**. *Abed, Brasília, ago. 2001*. Textos EAD. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=81](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=81)>. Acesso em: 10/03/2019.

FLEMMING, D. M. et all. **Monitoriais e Tutoriais: Um Trabalho Cooperativo na Educação a Distância**. *Abed, Brasília, nov. 2005*. Textos EAD. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=64](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=64)>. Acesso em: 15/03/2019.

FURQUIM, Alexandra Silva do Santos. **A Tutoria na Educação a Distância: Um Estudo Sobre o Papel de Tutores à Distância**. Unifra. Disponível em: <http://jne.unifra.br/artigos/4937.pdf>. Acesso em: 05/08/2015.

JAEGER, F. P.; ACCORSI, **A Tutoria em Educação a Distância**. Abed, Brasília, 2004. Congresso

Disponível em:

<[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=86](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=86)> Acesso em: 10 de mar. 2019.

LANTE. Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino **.O Tutor a Distância e Suas Atribuições**.

Universidade Federal Fluminense. Disponível em:

<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-a-distancia>. Acesso em: 16/04/2019.

LAPA, Andrea Brandao. **Introdução à Educação a Distância**: Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em:

Disponível em:

[www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro\\_ead/Intro\\_EAD\\_pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro_ead/Intro_EAD_pdf).

Acesso em: 12/07/2019.

LEAL, R. B. **A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância**. Disponível em:

<http://www.rioei.org/deloslectores/947barros.PDF>

Acesso em: 12/06/2019.

MACHADO, Liliana Dias, MACHADO, Elian de Castro.

**O papel da tutoria em Ambientes de EAD**. Brasília, DF, 2000.

<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. Acesso em: 10.07.2019.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. Série educação e tecnologia. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MELO, Keite Silva de, NOBRE, Cláudia Valéria. **Convergência das Competências do mediador pedagógico da EAD**. ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011 – UNIREDE.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Dificuldades na Educação a Distância Online**. In: 13. Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba-PR. *Anais da ABED*. Rio de Janeiro RJ:ABED, 2007. v. 1. p. 1-10.

MILL, D. , (2006). **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

MILL, D.; LIMA, D. A. ; LIMA, V. .I; TANCREDI, R. M. S. P. **O Desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo**. *Cadernos da Pedagogia*. Ano 02. Volume 02. Número 04. agosto/dezembro 2008, p. 112-127.

OLIVEIRA, Glevya Maria Simões de. **O sistema de tutoria na educação a distância.** Cuiabá, NEAD/UFMT - 2006.

RESENDE, Regina Lúcia Sartorio Marinato de. **Fundamentos Teórico-Pedagógicos para EAD.** Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>. Acesso em: 14/03/2015.

SÁ, I. M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social.** Fortaleza, C.E.C., 1998.

SARTORI, Ademilde Silveira, SOUZA, Alba Regina Battisti de, ROESLER, Jucimara. **Mediação pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

SOARES, Celso Pinto Junior; Ariana Ramos, MASSENSINI. **Não Existe Professor na Modalidade EAD.** Goiás. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/268.pdf>. Acesso em: 14/06/2019

TECCHIO, E. L. **Competências Fundamentais ao Tutor de Ensino a Distância.** Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/122/107>. Acesso em: 19/07/2019.

TRACTENBERG, Leonel; TRACTENBERG. **Seis competências essenciais da docência online independente.** In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 2007, Curitiba.

Disponível em:

<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218PM.pdf>. Acesso em: 31/07/2019.

## A LEITURA NOS ANOS INICIAIS

Nara Pereira Honorato

### RESUMO

Neste trabalho objetivou-se evidenciar que nas últimas décadas tivemos um linear de pesquisas que provocou alterações enraizadas na forma com que a criança desenvolve a escrita e a leitura. O costume de ler deve ser desenvolvido na fase infantil cada vez mais cedo.

Na ação de ler, o aluno participa e interage de forma criativa e de acordo com seu entendimento. A leitura favorece o imaginário da criança que interpreta além do que está ao seu redor, ela é capaz de produzir textos com riquezas de informações em conformidade com sua faixa etária e fase escolar. A leitura realizada de forma espontânea favorece a crítica e a intencionalidade do autor levando-o assim, a desvendar seus significados. Este estudo tem como objetivo conhecer algumas características da leitura, produção de texto

e sua importância no desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens durante a vida escolar desde a alfabetização. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por autores que já escreveram sobre o tema, bem como leitura e pesquisa em sites acadêmicos especializados neste tipo de trabalho. Desta forma, espera-se que esse breve estudo possa auxiliar na pesquisa de educadores que faz da leitura e produção textual, uma atividade constante nas aulas de língua português aplicadas no cotidiano escolar.

Palavras chaves: Leitura Educação, Criança, Infância.

## **INTRODUÇÃO**

A leitura e a escrita são práticas sociais de suma importância para o progresso da cognição humana, já que ambas são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência e criatividade, como também proporcionar a aquisição da aprendizagem. A atividade da leitura incentiva o senso crítico ao promover a interpretação de texto, e, proporciona a ampliação do vocabulário e a criatividade no desenvolvimento

da escrita e produção de textos. A escola como um espaço que tem como função promover a aquisição de conhecimentos, igualmente tem a responsabilidade de propiciar meios pelos quais os alunos possam desenvolver suas produções textuais de maneira crítica e objetiva, pautada nas diversas situações de aprendizagens promovidas em sala de aula. Este estudo objetiva conhecer algumas características da leitura e produção de texto, sua importância no desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens durante a vida escolar desde a alfabetização. Também iremos ressaltar nesse trabalho o valor de adquirir conhecimento sobre a importância da leitura e averiguar alguns dos problemas que podem colaborar para as dificuldades de aprendizagem e aumento do deleite pela leitura nos anos iniciais, além de sugerir e destacar metodologias que possam contribuir nesta atividade e dinâmica.

A pesquisa tem início com o tema Processo cognitivo e aquisição de conhecimento; a seguir será abordado o tópico; Alfabetização e habilidades de leitura e escrita e para finalizar no último tópico trata do tema; Redação: registro e criação. Desta forma, espera-se que este breve estudo possa ampliar o conhecimento de profissionais que atuam nas diversas

modalidades de ensino nas quais a leitura e produção de textos estão presentes.

É de imprescindível valor a leitura para o desenvolvimento humano e enriquecedor no processo aprendizagem. Para a leitura nos anos iniciais, contribui para a construção de uma cidadania absoluta, sendo através da leitura que o aluno aprende a decidir sobre conflitos, faz descobertas, entende o mundo, contrai conhecimento e se divertir, a leitura não pode ser só um meio de obter informações: ela também nos capacita a serem mais críticos em um mundo extremamente globalizado e sistêmico, capaz de considerar diferentes situações na fase adulta, sendo sujeitos de direito, autônomos e empoderados.

O objeto deste desenvolvimento, que enfatiza o aumento da leitura nos anos iniciais é ativo para os discentes desenvolverem emancipação e prosseguirem para se tornar leitores efetivos na sociedade.

Nesta lógica, é notório que precisamos pensar com mais cuidado e atenção, no qual estamos concentrando as nossas inquietações, se na forma como ensinamos, ou se em primeiro plano na forma como as crianças aprendem e desenvolve o conhecimento.

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. (citado em "Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia" - Página 96, de Danilo Romeu Streck - Vozes 1994 s).

É necessário que a escola cumpra seu papel, estimulando a leitura, oferecendo um universo de obras para que os alunos possam ler e descobrir as possibilidades que os cercam.

## **ANOS INICIAIS E A LEITURA**

Eu desejo que minhas crianças entendam o mundo, mas não somente porque o mundo é fascinante e a mente humana é curiosa. Eu quero que elas o compreendam para estarem em condições de torná-lo um lugar melhor. O conhecimento não é o mesmo que moralidade, mas temos que assimilar se queremos evitar erros passados e nos movermos em direções mais produtivas. Uma parte importante desse entendimento é saber quem somos e o que podemos fazer (GARDNER, 1999, p. 180-181).

Gardner vê a inteligência como a capacidade de resolver problemas ou criar algo de valor a uma ou mais sociedades (Gardner e Hatch, 1989). Uma das sete inteligências formuladas pelo teórico (1999, p.41-43) é a inteligência linguística. Valorizada na escola, a inteligência linguística envolve “sensibilidade” em língua falada e escrita, habilidade de aprender línguas novas, capacidade de usar a linguagem de forma a alcançar objetivos comunicacionais e a habilidade de usar a linguagem como meio de processar outros conhecimentos.

A proposta do trabalho em promover reflexões sobre a prática dos professores a esse respeito, analisando o ensino da leitura na Educação infantil, sugerindo metodologias que possam contribuir com formas mais eficientes do ensino da leitura, além de adequar o desenvolvimento do gosto pela leitura ainda, na educação infantil. A construção de uma unidade para o ensino da leitura há certo ano escolar exige sempre posicionamento, conhecimento e criatividade por parte do docente. Acreditamos que modernamente, o único âmbito onde a leitura ainda tem a chance de ser ampliada é a escola. A escola é hoje e desde há muito tempo, a principal instituição

responsável pela preparação da criança para o mundo da leitura e da escrita, “O fracasso da escola nessa área significa a morte dos leitores através dos mecanismos de repetência, evasão, desgosto e /ou frustração”. SILVA (2003).

Temos diversas maneiras de se trabalhar à leitura nos anos iniciais bem como diversos ambientes em que se pode desenvolver o costume da mesma. Perante o período em que nos preparávamos para nossa formação acadêmica, nos indagávamos, de que maneira colaborar para que o docente que ensina nos anos iniciais consiga identificar a seriedade da leitura, com ênfase na educação infantil, de forma que esta colabore no diálogo entre a teoria e a prática. Como escolher atenciosamente entre as inúmeras estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes sem desprezar principalmente metodologias simples, contudo eficazes de estímulos aos estudantes leitores.

Saber como as crianças aprendem é prioridade, para qualquer docente que inicia um processo de alfabetização, e um professor que não reflete esse processo aprendizagem, poderia até arriscar determinados palpites, dizendo e fazendo coisas baseados em modelos escolares elaborados ao longo dos anos

e que ainda são tidos como modelos de alfabetização. A falta de conhecimento do processo de aprendizagem é tida como uma das causas de fracasso do processo de alfabetização. Cagliari (2002,p.9).

O método de alfabetização inclui muitos atenuantes, e quanto mais ciente estiver o docente de como se dará o processo de alcance de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza desenvolvida no momento em que está acontecendo à alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CALIGARI, 1998, p. 89).

Nesse sentido, Noverraz (2001, apud SCHNEUWLY, DOLZ) afirma que: Quando nos comunicamos, adaptamo- nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação, ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos

diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (NOVERRAZ, 2001 apud SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.83).

## **SOCIABILIDADE E LEITURA**

No Brasil, conforme Celia Becker (2001, p. 35), “A origem da Literatura infantil vinculasse às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade dos séculos XVII e XVIII, momento em que se instalou o modelo burguês de família unicelular, provocando uma alteração na forma de se visualizar a infância e todas as instituições com ela relacionadas. Desse modo, explica-se o papel de aliada que a escola e com ela a produção de textos dirigidos às crianças – passou a exercer para a

consecução dos objetivos e valores preconizados por essa nova classe social emergente”, entendendo a importância do conviver das crianças, sociabilizando ideias e leitura.

Saber ler e escrever é, na sociedade contemporânea, imprescindíveis ao acesso a todo tipo de informação, o que permite ao cidadão participar de atividades produtivas e coletivas. Não dominar a leitura e a escrita na modalidade padrão gera desvantagens e dependências de todo o tipo. Para Koch; Elias (2010): o estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento, afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio (KOCH; ELIAS, 2010, p.122).

As Crianças, de qualquer faixa etária e principalmente na educação infantil exigem um enorme consumo de energia do professor, desta forma torna-se impraticável mantê-las quietas ou em silêncio, sentadas durante muito tempo, principalmente no ambiente escolar, pois nesta perspectiva, os alunos

necessitam de movimento e interação. A educação infantil passa então a agir de forma integradora do aprendizado de maneira socializadora, garantindo o crescimento e o desenvolvimento da discente, oferecendo atividades ajustadas, necessárias e prazerosas, respeitando suas individualidades, mas suprimindo essa enorme necessidade da criança de ampliar seus horizontes, de conhecer novas atividades, de vislumbrar novos caminhos e, principalmente de se sentir parte integrante do mundo por experimentação por prática.

Estudos dentro das Ciências Cognitivas admitem que o fenômeno da cognição ocorra no processamento simbólico das relações que os homens estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo, tendo relação ampla com a linguagem, uma vez que a capacidade cognitiva de pensar e transmitir ideias e sentimentos realiza-se por seu intermédio (KOCH; ELIAS, 2010).

A cognição é um processo de captação de sentidos, percepções e assimilação de conhecimento. Tem como material a informação do meio em que se vive, além do que já está armazenado na memória. O resultado do processo de aquisição

de conhecimento corresponde, na verdade, à soma total da experiência linguística humana, associada à existência do homem. Como ato ou processo de conhecer, a cognição envolve, portanto, habilidades como a atenção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem (KOCH; ELIAS, 2010).

A linguagem é tratada, na abordagem cognitivista, como um fenômeno biológico natural, inerente à espécie humana. Como um fenômeno natural, a linguagem pode ser descrita como um continuum auto generativo e autossustentável que serve como interface entre o homem e o mundo (Maturana e Varela, 1980). A linguagem ocupa lugar central nos fenômenos de cognição por ser um sistema de comunicação motivado por um sistema de representação simbólica dos conhecimentos sobre as coisas, os acontecimentos, as situações e as ações (KOCH; ELIAS, 2010).

A leitura deve ter como finalidade, alimentar a imaginação de nossos discentes possibilitando-os a conhecer melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, a fim de tornarem-se pessoas sensíveis, mais críticas e mais criativas.

O aluno se desenvolve todos os dias, na escola, aprende novas concepções de ver o mundo e por meio dos estímulos lúdicos sofre transformações cognitivas e comportamentais que as irão acompanhar até a fase adulta, é importante que no seu processo de amadurecimento ocorra melhor compreensão do mundo com o auxílio das brincadeiras, dos contos de fadas, da pureza da informação prestada, pois é durante a ação de brincar, uma das primeiras e importantes relações humanas, que a criança experimenta e aprende novas formas e condutas e isso não poderia ser diferente para o contato com a leitura e escrita, pois é fácil nos depararmos com situações nas quais a criança brinca de escrever ou ler uma história infantil antes mesmo de conseguir decodificar algum símbolo do alfabeto.

Na obra “O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes” de Ligia Cademartori (2009), é fácil identificar um depoimento apaixonado de uma leitora que tem como ponto principal a relação do professor com a literatura, aspectos relacionados à literatura infantil e o papel do professor se voltam para a importância de se criar condições para a prática da leitura em salas de aula. O livro é o primeiro de uma série

intitulada “Conversas com o professor” e busca trazer para o docente e para leitores em geral reflexões acerca do significado da literatura na vida humana. Emprega uma linguagem clara e acessível, mesmo que alguns aspectos sejam abordados com base em um olhar acadêmico. O texto é acompanhado de Prefácio da professora Magda Soares, pioneira no Brasil nos estudos de letramento. Magda elogia o livro e afirma que se trata de uma “obra que nunca tivemos e sempre esperamos sobre literatura na escola, sobre as relações do professor com a literatura, sobre relações entre professor e alunos com a mediação literária.” (2009, p.13).

## **ESTRATÉGIA DE ENSINO COMO BASE A LEITURA**

Em suas brincadeiras com a escrita, reproduzem muito do que veem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar

experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O afã que sentem em fantasiar é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos. (VYGOTSKY, 1984, p.101).

Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de somar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos (FERREIRO, 1999, p.19).

De acordo com TEBEROSKY E COLOMER (2003), o processo de construção do conhecimento da leitura e escrita apresenta uma série de regularidades entre todas as crianças: A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. Essas hipóteses se desenvolvem quando uma criança interage com o material escrito e com leitores e escritores que dão informação e interpretam esse material escrito. As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo

da história da escrita (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.45).

Focando um pouco mais o título que é dado a este capítulo, o fato é que os contos acrescentados a esse valor formativo e cultural lançam as crianças no mundo da leitura, esses aliados a outros tipos de leitura também dão lugar a atividades ricas de comunicação oral, em que os alunos aprendem a expor sua opinião, levantar perguntas e compartilhar impressões. “Aprender a ler [...] não é suficiente para saber o que se deve ler, quais são as leituras úteis, as que não são aquelas que fazem bem, as que fazem mal”(DECROLY, 2010).

## **LEITURA EM DESENVOLVIMENTO ORAL**

As crianças têm o desejo de desenvolver se, de completar-se, bem como o seu anseio de apoderar-se de tudo aquilo que a cerca como um todo, é capaz de realizar, de buscar aquilo que ainda lhe falta. Pela maneira como foi introduzida culturalmente na vida do homem, a escrita tornou-se um símbolo de educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2004, p.17).

Pode-se defender que a oralidade e a escrita não são opostas, que caminham juntas, uma completando a outra, e que as duas juntas permitem a interação entre os sujeitos. É importante marcar essa mudança de visão para a compreensão de que a escrita não é superior. Ela é um bem “cultural desejável” MARCUSCHI, (2004). A escrita é também uma modalidade de linguagem inquestionavelmente social e culturalmente constituída segundo Rojo (1998)

De acordo com Kleiman (1995) “o poder liberador da escrita e da leitura já é predicado quando se tece o argumento de que a posse da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo ou um povo, dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores”.

Por essa razão, Perfeito (1999) defende que a escrita deve ser ensinada e aprendida como “uma atividade cultural complexa [...], de forma que a leitura e a produção de textos devam ser consideradas como atividades constitutivas da vida dos sujeitos, na construção da cidadania”.

A expansão social do uso da linguagem escrita foi acompanhada pelo desenvolvimento social, pelas mudanças na

política, na economia e na compreensão do homem a esse respeito. Nesse sentido, associar a uma determinada variedade linguística o poder da escrita foi nos últimos séculos da Idade Média uma operação que respondeu a exigências políticas e culturais, conforme GNERRE( 1998).

No entanto a escrita, como símbolo de educação, toma lugar de destaque na missão que é dada à escola: ensinar a ler e a escrever. E é a partir dessa missão que a escrita se revela como sinônimo de desenvolvimento e poder, pois é dada à escola, enquanto detentora do saber, a função de desenvolver no indivíduo as habilidades de escrita, pois ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social (PCNs, 1997).

É possível afirmar que o letramento não distingue as pessoas em grupos orais e escritos, mas pressupõe a existência desses grupos e a relação entre as práticas orais e as práticas escritas que ocorrem entre eles. Convém lembrar que, para Kleiman (1998): o letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um

evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (KLEIMAN, 1998).

Essa ideia é ampliada por Soares, que concebe o letramento como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2003).

## **A LEITURA EM CONSTRUÇÃO**

Segundo Piaget (1978, p.389) “A organização de que a atividade assimilada é testemunha é, essencialmente, construção e, assim, é de fato invenção desde o princípio”. Para a construção cognitiva, a condição do meio é fundamental.

Na obra de Piaget (1978), o aspecto mais reconhecido é em que a criança possui uma construção contínua e quanto mais nós acrescentamos algo a ela, mais sólida essa construção

ficará. Piaget (1986) estudou sobre os períodos e os estágios do desenvolvimento que caracterizam as diferentes maneiras da interação do indivíduo com a realidade.

Cada estágio amplia com o próximo e engloba o anterior. O desenvolvimento mental de Piaget (1986) é constituído por quatro estágios: o sensorio motor, o pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Segundo Piaget (1986, p. 13) “O estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados”. No estágio sensorio-motor, a atividade intelectual é representada por meio de movimentos e percepções de natureza motora e sensorial. No segundo estágio que é o préoperacional, Piaget (1986, p.13) explica: “É o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações de submissão ao adulto”. A idade que ocorre este período é dos dois anos aos sete anos de idade, neste estágio se inicia a representação, a linguagem e a função simbólica. Neste período a criança ainda

não é capaz de se colocar no lugar e na perspectiva do outro, sendo um período rígido e estático.

O terceiro estágio que é das operações concretas, entra na idade dos sete aos dozes anos, e segundo Piaget (1986, p.13) “É o estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) dos sentimentos morais e sociais de cooperação” Neste estágio há uma modificação concreta e decisiva no desenvolvimento mental, é no início desta fase na qual a criança ingressa na escola, em que a relação afetiva e a relação com a inteligência é mais efetiva.

Para Piaget (1986, p.43) “A criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com os dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los.” Isto é visível na linguagem das crianças.

para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tornando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Por em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenham certa

fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma micro comunidade de leitores e escritores (LERNER, 2002, p.17).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Torna-se imprescindível que os docentes que estejam comprometidos com a literatura desenvolvam o gosto pela leitura nos educandos, fazendo-os tornarem-se leitores que o lerão de maneira prazerosa facilitando o acompanhamento e o desenvolvimento de seus alunos, incentivando-os a tornarem-se críticos e reflexivos no ato de ler, a leitura, deverá capacitá-los a reconhecer seu lugar na sociedade, ampliando suas relações, dando-lhes condições de participação das ações culturais e políticas da sociedade. De acordo com os PCNs em um dos trechos consta que:

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do

portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (PCNs, 1998).

Como visto até o presente momento, é fácil concluir o quão importante se torna a prática da leitura para o desenvolvimento do indivíduo, favorecendo no amadurecimento dos pensamentos, permitindo a ele se tornar um adulto provido de opiniões e críticas construtivas para o desempenho em sociedade. Ainda na idade infantil, a criança, quando inserida no mundo do saber, da fantasia, das brincadeiras e do querer, recebe impulsos e ondas cerebrais importantes para melhorar o seu desempenho em várias vertentes da vida, são múltiplas

as possibilidades para absorção do saber, da compreensão e busca por algo novo e nunca explorado.

Quando abrimos “as portas” do conhecimento da leitura, logo estimulamos a criança em busca do entendimento de determinadas situações expostas nos livros e assimiladas no contexto real. Os livros são instrumentos preciosos que devem ser considerados na rotina de aprendizagem do aluno.

Cabe ao educador, elaborar propostas de ensino que consideram a leitura na educação infantil como importante objeto para auxiliá-los no processo do desenvolvimento da imaginação, percepção e conscientização crítica nas crianças, portanto, adotar práticas pedagógicas enriquecidas com momentos de leitura favorece a apropriação do conhecimento, aprimoramento do vocabulário e desenvolvimento crítico e reflexivo. “A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 2001, p.148).

Dado o exposto, concluo a importância da leitura nos anos iniciais, estabelecendo vínculo com as crianças e promovendo

para as mesmas o conhecimento, esse ato da equipe docente e do âmbito escolar, propicia qualidade no ensino, envolvendo os alunos em construção de aprendizagem. É notória a importância do ler e aprender, estabelecer planos de leitura como meta é imprescindível para uma educação de qualidade, visando que os alunos sejam sujeitos de direito, autônomos e com emancipação para fase adulta.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ARIÈS**, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro. Editora LTC, 2006.

**ARROYO**, Miguel; **FERNANDES**, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

**BARBOSA**, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura \_ São Paulo: Cortez, 2008\_ (Coleção Magistério. Série formação do professor).*

**BETTELHEIM**, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução: Arlete Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

**BRASIL**, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**BRASIL**, Secretaria da Educação Fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998

**CECCANTINI**, T. C. L. João (org.). *Leitura e Literatura infante – juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

**CHIAPPINI**, Ligia. Aprender e ensinar com textos / coordenadora geral/ Ligia Chiappini.\_ 6. Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

**COELHO**, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática \_ 1. Ed \_ São Paulo: Moderna, 2000.

**DECROLY**, Jean Olvide. *Penseurs de L ' Education*, Tradução MEC Ed. Massagana, PE, 2010.

**FERREIRO**, E; A. T. – *Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

**FERREIRO**, E; M. G. P. – *Os processos de Leitura e Escrita*, 3ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

**GREGORIN FILHO**, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores* \_ São Paulo: Editora Melhoramentos, 1. Ed. 2009

**LAJOLO**, Marisa; **ZILBERMAN**, Regina, *Literatura Infantil brasileira*, São Paulo: Ed. Ática 2. Ed. 1985

**MIGUEZ**, Fátima. *Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula* - Rio de Janeiro: Singular, 2009.

**REGO**, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.* \_ 2. Ed. \_ São Paulo: FTD, 1995.

**SARAIVA** Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação/ organizado por Juracy Assmann Saraiva. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

**SILVA**, Ezequiel Teodoro. *A produção da leitura nas escolas*. Pesquisas x Propostas, 2 ed. São Paulo. Editora Ática, 2003

**SOLÉ**, Isabel. *Estratégias de leitura* - trad. Claudia Schilling - 6. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

**SOLÉ**, Isabel. *O Desafio da Leitura*. in - *Estratégias de Leitura*. Tradução Cláudia Schiling. 6ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 21-37.

**VYGOTSKY**, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

## ARTE NA EDUCAÇÃO

Bruna Pinheiro de Moraes

À princípio um breve relato apresentando reflexões sobre o ensino de Arte associado aos períodos históricos destacados a seguir, bem como as evoluções e reconhecimentos legislativos dessa prática de ensino nas instituições escolares, visões de currículo e papel do professor mediador no ensino de Arte com foco na formação de cidadãos pensantes, críticos e criativos.

Segundo Rodrigues:

[...] artes tem uma recente história como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro. Já considerada atividade complementar e, ainda, extracurricular, a disciplina tal como a conhecemos hoje já passou por diversas transformações e configurações, desde sua implementação pela Lei 5692 em 1971. Este percurso de quarenta anos de ensino obrigatório de arte na educação escolar vem sendo permeado por um ativismo político dos arte-educadores que vêm lutando

pela valorização da Arte/Educação como campo de conhecimento, o que envolve questões epistemológicas e conceituais, questões da prática curricular, da formação de professores, entre outras. (2011, p.69)

Compôs muita luta dos professores de Arte pela valorização do conhecimento artístico e estético, foram muitas as mudanças ocorridas, trazendo um novo significado à área (BARBOSA, 2003), que deixou de ser vista como atividade, passou à categoria de disciplina polivalente e hoje se configura como uma disciplina com saberes específicos em quatro linguagens diferentes – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1998).

Segundo Rodrigues:

Entretanto, todas as transformações ocorridas até aqui não devem ser interpretadas como um ponto final ou algum indício de estabilidade, pois ainda são muitas as tensões que existem entre a arte e a educação, entre os saberes das áreas de humanidades, ciências exatas e ciências naturais, traduzidas em constantes disputas por tempos, espaços e valores escolares. (2011, p.70)

A década de 80 é marcada por um forte desejo de modificação, de ressignificação, de valorização, restauração e recuperação de direitos humanos. Percebe-se um movimento de intensa crítica envolvendo a educação imposta pela Ditadura Militar e da pesquisa por soluções. Nesse sentido, buscou-se redemocratizar o ensino por meio de campanhas por uma Nova Constituição que libertaria o País do regime autoritário, em todos os sentidos, dentre eles o ensino ministrado nas instituições escolares.

A Constituição da Nova República de 1988 menciona cinco vezes as artes no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina "O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamenta o ensino de Arte no Brasil baseado nos princípios constitucionais. Foi criada em 1961, seguida por outra versão de 1971 e finalmente, sua mais

recente promulgação em 1996, vigorando até os dias atuais.

Segundo matéria publicada em 2013 no Portal da Educação:

O ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, com o nome de Educação Artística, ainda como “atividade educativa” e não como disciplina. Em 1988, ano da nossa atual Constituição Federal, em meio a discussões sobre educação, sofreu ainda riscos de ser excluída do currículo escolar, fato que levou educadores da área a organizarem manifestações a fim de garantir a permanência do estudo das artes nas escolas. Finalmente, com a atual Lei de Diretrizes e Bases, foram revogadas disposições anteriores e a matéria “Artes” foi reconhecida como disciplina, tendo seu ensino se tornado obrigatório na educação básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26 “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Atualmente, a matéria se compõe do ensino de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Dança e Música, que se

tornou obrigatória a partir de 2008 com o advento da Lei Federal 11.769. A LDB apresenta em seu artigo 26, parágrafo 6º “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo”.

Além da LDB, o Governo Federal formulou os chamados PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), que serviram como referência para a elaboração dos currículos escolares do ensino fundamental e médio, de ambas as redes pública e particular.

Segundo matéria publicada em 2013 no Portal da Educação:

No documento PCN-Artes, foram elaborados os moldes que o ensino de Artes deveria seguir. Os Parâmetros Curriculares, para todos os ciclos do ensino fundamental são bastante abrangentes. Foram propostas como guias quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

Especificamente em Artes Visuais, foi proposta uma dimensão ampla, envolvendo artes gráficas, cinema, vídeo, fotografia e novas tecnologias, como arte por meio de aparelhos eletrônicos, como o computador.

Para o ensino dessas modalidades, o PCN orienta o ensino do seguinte modo: o conjunto de conteúdos encontra-se articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), as Artes Visuais envolvem: desenho, pintura, colagem, gravura, escultura, fotografia, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão, etc.

Segundo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), a arte “é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”. (Brasil, 1998, p. 21). Dessa forma, percebe-se que arte envolve interação entre pessoas e o meio em que vivem, construindo manifestações espontâneas com direcionamento crítico e criativo.

Também é possível afirmar que a Arte é um instrumento de ampliação cultural, e sendo assim, também é formadora de um sujeito crítico e reflexivo.

Ainda segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), a proposta do ensino de Arte na Educação Infantil, deve prezar com que a criança ao estabelecer interações com as pessoas e o meio em que vive ela estará construindo seu conhecimento e ampliando suas hipóteses sobre o mundo.

As instituições de ensino de educação infantil precisam criar um ambiente social e físico como forma de favorecer o acolhimento e a proteção as crianças que ali estão inseridas. Desta maneira, a criança irá sentir-se segura, para arriscar-se e conseqüentemente passar e vencer novos desafios.

Quanto mais desafiador e rico pedagogicamente, for o ambiente escolar, maiores são as chances e as possibilidades que as crianças terão para ampliar o conhecimento e seu repertório cultural a cerca de si mesmos, e também daqueles que os cercam, assim como no ambiente em que vivem.

E quando citamos ambiente escolar, não falamos ou falaremos apenas de uma sala e quatro paredes. Citaremos o ambiente escolar como um todo. Visando

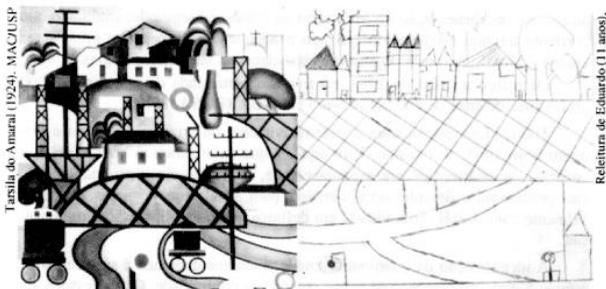
não apenas a sala de aula, mais todas as possibilidades existentes nas escolas. Pois a Arte, também pode e deve ser praticada e proporcionada ao ar-livre, no pátio, nas paredes em torno e corredores desse ambiente acolhedor que é o espaço pedagógico.

## **ARTE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Percebe-se, ainda nos dias atuais, que em Artes Visuais ainda é enfatizado o ensino do desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação. Segundo Barbosa (1975) os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos valorizados nos dias atuais são os mesmos daqueles valorizados em épocas passadas. O currículo ainda perpassa por objetivos comuns aos dos anos de 1971 e 1973.

Barbosa (1975) ressalta dados de pesquisas realizadas em torno de programas do ensino de Artes

nos anos de 1971 e 1973. Abaixo segue imagem que retrata objetivos do ensino de Artes em anos anteriores, os quais ainda perduram, muitas vezes, nos dias atuais.



O ensino de Arte perpassa pela cor, textura, forma, intensidade, ultrapassando os limites do papel e da representação simplória, transcende a luz e o espaço, alcança patamares mais elevados de representação e marca crítica e criativa dos seres humanos.

Apreciação artística e história da arte, muitas vezes, não têm lugar nos espaços escolares. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor

dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças.

Com relação aos livros didáticos, raramente os alunos tem acesso, pois não há livros disponíveis para todos os estudantes ou nem todos possuem condições financeira para adquirir seu material de estudo e apreciação. Geralmente, no que diz respeito ao uso de livros didáticos, o professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos pelo livro com as crianças.

Visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte. A fonte mais frequente de imagens para as crianças é a TV. As crianças de escolas públicas, na sua grande maioria, não têm revistas em casa, sendo o acesso à TV mais frequente e mesmo que não se tenha o aparelho em casa, há a possibilidade do acesso a algum tipo de TV comunitária. Hoje, a tecnologia da internet também se faz muito presente na vida de muitas pessoas.

A arte é um importante trabalho educativo, pois procura amadurecer a formação do gosto, estimular a

inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única a formação de artistas. A arte possibilita ao indivíduo realizar um trabalho criador, utilizando e aperfeiçoando seus processos de percepção, de imaginação, de observação e de raciocínio, dentro de universos críticos e criativos.

Segundo Roitman:

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas diferentes linguagens: arte cênica, cinema, desenho, escultura, pintura, literatura, teatro, dança, música, etc.

No entanto, a contemplação e a criatividade nas artes devem transcender o ambiente escolar. Além da expansão dos espaços culturais é importante que, em cada um deles, haja de forma permanente um espaço reservado para as crianças provido de material visual, ferramentas de interatividade, oficinas de pintura, artesanato, música, etc. A arte tem sido, tradicionalmente, uma parte importante nos programas da primeira infância.

Friedrich Froebel, o pai do jardim de infância, foi o primeiro educador a enfatizar o brincar e a atividade lúdica. Ele disseminou o conceito de que as crianças deveriam criar as próprias expressões artísticas e apreciar a arte criada por outros. É preciso apreciar, entender e estimular a criatividade das crianças, ilustrada pela célebre frase de Pablo Picasso: "Precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças". (2011, p. s/n)

A arte torna possível a ampliação de conhecimento e habilidades. A criança é capaz de expressar seus sentimentos, medos, espontaneamente.

Desde a pré-história, o homem já deixava suas marcas e expressões, quando pintava as paredes de cavernas.

Como já dito anteriormente, nota-se ainda hoje, que alguns profissionais tem a visão de arte como algo distante do dia-a-dia do aluno, muitas vezes não propicia em sala de aula práticas que incentivem o aluno a criar e a produzir, limitando-se a apresentar alguns pintores consagrados.

É claro que também é importante, mostrar obras, a arte criada ao longo da história da humanidade, mas deve haver espaço para livre expressão.

Segundo Lavelberg:

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (Lavelberg, 2003.p.43)

Para as crianças apropriarem-se da cultura, da arte, enquanto profissionais da educação, é necessário que o professor realize a mediação desse conhecimento, sem perpetuar a visão de arte, como sendo obras que estão no museu, para poucos as apreciarem, poucos conhecê-las.

Quando dá-se a oportunidade de crianças apreciarem uma obra, mostrando uma imagem referente a um artista, que remete a uma época, uma tendência, explorando outros tempos, produções realizadas ao longo da história da humanidade, percebe-se o

favorecimento da aprendizagem das crianças de modo contextualizado, significativo e espontâneo.

Apresentar diferentes artistas, suas obras, traz a tona, a questão da interação com a cultura humana. Afinal, como fazer parte, sem ter acesso. Somente dessa forma, participando de maneira ativa e engajada dos processos de construção da história, a criança entende-se como protagonistas e partícipes desse processo de construção, sujeito histórico e social, capaz de atuar no espaço e tempo em que vivem e convivem.

Ao conhecer a produção artística, absorvemos informações referentes a vários aspectos históricos ao longo do tempo.

Através destas informações formulamos e reformulamos conceitos, sobre lugares, pessoas, especialmente notando as diferenças no modo de vida na sociedade. Enfim, enfatizando as diferenças culturais ao longo dos tempos, e as existentes atualmente, nos países.

Conhecer artistas conceituados como Monet, é importante, mas conhecer o contexto social, por trás das obras também. Do contrário a arte continua sendo

apenas uma obra a ser apreciada. Quando se faz relações entre a obra e seu momento histórico, enfatizando o modo de vida da época, propicia uma reflexão a respeito do seu significado para a cultura humana.

Propiciar o acesso ao modo como outras crianças, jovem e artistas de outros tempos e lugares produziu artisticamente.

Visto que a criança constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive, ao professor, cabe resgatar em sala de aula uma prática que visa tal conhecimento.

Inclusive respeitando, as produções das crianças, incentivando-as a criar, imaginar, expressar-se, sem sua interferência, mas sim através de sua mediação.

Tal prática se adquire quando há consciência, da importância de conhecer e apreender aspectos da cultura muitas vezes legada a poucos.

Quando tenho claro que pretendo desenvolver nos alunos suas potencialidades, tenho que basear-me em conhecimentos significativos. Levar a sala de aula

momentos para criar, conhecer, elaborar de forma lúdica e prazerosa.

Para Barbosa:

A arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. A arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano (Barbosa, 1991, p.4)

É imprescindível, que o professor tenha consciência, para aprimorar o conhecimento das crianças em artes visuais, e nas demais áreas, conhecimentos significativos, fazem a diferença. A imagem visual tem um papel fundamental no cotidiano das pessoas.

A expressão arte não é enfeite, traduz o estigma da arte como inacessível a maioria. Infelizmente, vivemos numa sociedade, onde a principal mídia, com raras exceções, direciona opiniões, a informação, a todas as faixas etárias, com uma programação que apenas reflete as desigualdades existentes. Mostra

museus, grandes nomes, mas nunca atrelado a relação cultura humana e apropriação desta por todos.

Neste sentido, o professor, precisa ter claro, o que almeja ao trabalhar com Artes Visuais na educação.

Continuar dando desenhos prontos para serem pintados contradiz a dimensão do conhecimento significativo.

É preciso atenção, reflexão, principalmente planejamento. Fazer pesquisas, direcionar as faixas etárias as possibilidades de trabalho, definir artistas e obras a serem estudadas. A partir daí, gerar espaços na rotina escolar, onde as crianças criem, recortem colem, utilizando formas, texturas diferentes. Principalmente valorizar as criações dos alunos.

Tanto se fala em professor mediador, mas como tornar essa fala, uma realidade. Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que

precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Segundo Paulo Freire (1997), o papel do professor mediador é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Primeiramente é necessário gerar situações em que o aluno possa desenvolver suas habilidades, observando modelos, com contato com diversos materiais de preferência acessíveis na escola. O conhecimento de obras de artistas consagrados ou locais. Visar especialmente a livre expressão como uma forma de realização da criança e que merece ser valorizada e respeitada.

As crianças são sujeitos históricos, artísticos, sociais, culturais e devem na escola, com a mediação dos educadores, de modo geral, afirmar seu papel social, garantir seus direitos conquistados ao longo da história. Segundo preâmbulo de Constituição Nacional de 1988:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Segundo Constituição Nacional de 1988, em seus artigos 1, 2, 3 e 4:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios

e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações

internacionais pelos seguintes princípios:

- I - independência nacional;
- II - prevalência dos direitos humanos;
- III - autodeterminação dos povos;
- IV - não-intervenção;
- V - igualdade entre os Estados;
- VI - defesa da paz;
- VII - solução pacífica dos conflitos;
- VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - concessão de asilo político.

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Segundo a Constituição Nacional de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos.** São Paulo, Perspectiva, Porto Alegre, Fundação loschpe, 1991.

**BARREIROS, V. M. S. A escola como produtora da pseudodeficiência.** Revista Integração, 1999, São Paulo, v. 2, pp. 21-22.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial, nº 248, de 23/12/1996.

**BRASIL. Projeto Escola Viva: Adaptações Curriculares de Grande porte.** MEC/SEF/SEESP. Brasília - DF, 2000.

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/SEF, 1998. (Vol.1,2,3).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1ª Ed., 2000.

CARVALHO, A. R., ROCHA, J. V., **Pessoa com Deficiência na História: modelos de tratamento e compreensão**. INTERNET. Disponível em: [unioeste.org.com.br](http://unioeste.org.com.br). Acesso em 18/11/2009.

D'ANTINO, M. E. F. **A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular**. In: MANTOAN, M. T.E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon: Ed. Senac, 1997.

**FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**GOFFMAN. E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara; 1988

**IABELBERG, Rosa. Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

**PORTAL EDUCAÇÃO. Arte e a Lei de Diretrizes e Bases.** 2013.

**ROITMAN, Isaac. A importância das Artes na Educação.** 2011.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEUROCIÊNCIA: COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marisa Dela Calle Soares <sup>1</sup>

**RESUMO:** A preocupação central do presente artigo é discutir como a formação do professor tem servido e pode servir à educação no trabalho com crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem e ou deficiência, principalmente em tempos de inclusão.

Especificamente neste artigo iremos estudar como reconhecer e lidar com crianças que apresentam características e ou já são diagnosticadas com Autismo, síndrome difícil de ser

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Casa Branca. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2017. .

percebida pela família e muitas vezes pelos próprios profissionais da educação.

A meta principal, aqui, será buscar entender como se dá a transposição dos conhecimentos teóricos à prática educativa do professor de educação infantil que tenha ou possa vir a ter algum aluno com Autismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Autismo; Inclusão; Neurociência

## 1 Introdução

Com base nos estudos abordados em “Abordagens à problemática Autismo – caracterização e intervenção” de CALDEIRA, 2005, podemos entender que o autismo é o nome dado a um padrão de comportamento produzido de forma complexa, como um resultado final de uma longa sequência de causas. É uma síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas, que agrupados, recebem a denominação de autismo, sendo classificado como

um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento do comportamento e interesses limitados e repetitivos. Ambos os diagnósticos mais utilizados requerem a identificação de anormalidades no desenvolvimento da criança, antes da idade de 36 meses.

Ainda segundo o mesmo autor, o termo autista se refere às características de isolamento e autoconcentração das crianças. O autista possui uma incapacidade inata para estabelecer relações afetivas, bem como para responder aos estímulos do meio.

É universalmente conhecida a grande dificuldade que os autistas têm em relação à expressão das emoções.

Muitas descrições e revisões científicas foram realizadas a respeito dos conceitos de Autismo. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner observou e descreveu 11 crianças que apresentavam um quadro clínico

peculiar: o principal sintoma era uma incapacidade para se relacionar com outras pessoas e situações.

Entre as características observadas, destacavam-se a ausência de movimento antecipatório, a falta de aconchego ao colo e alterações na linguagem, como a ecolalia, a descontextualização do uso das palavras.

Apesar disso, esse grupo ainda mostrava indícios de bom potencial intelectual e os pais das mesmas foram descritos como extremamente intelectualizados e pouco afetuosos.

O Autismo descrito por Kanner (1943), que o nomeou inicialmente como “distúrbio autístico do contato afetivo”, foi concebido como um distúrbio primário semelhante ao descrito para a Esquizofrenia.

A diferença estava no fato de a criança com Autismo não realizar um fechamento sobre si mesma, mas buscar estabelecer uma espécie de contato bastante particular e específico com o mundo. A Esquizofrenia Infantil estaria relacionada a casos cujo quadro clínico se configuraria mais tarde,

pois se trata de uma desestruturação da personalidade subsequente a uma fase de desenvolvimento aparentemente estável.

Mahler (1972) definiu o Autismo como psicose simbiótica, atribuindo a causa da doença ao mau relacionamento entre mãe e filho.

Os organicistas se baseiam na hipótese levantada por Kanner de que crianças que apresentam o quadro autista na verdade tem uma incapacidade inata para desenvolver o contato afetivo. Este caráter inato poderia estar relacionado a déficits em diferentes níveis comportamentais, afetivos e de linguagem, os quais estariam relacionados a alguma disfunção de natureza bioquímica, genética ou neuropsicológica.

Dentre os autores desta vertente, chamada de psicodinamicista, destacam-se Melanie Klein (1955), Margareth Mahler (1989) e Francês Tustin (1990), que tomam a psicanálise como eixo central. A psicanálise tem como fundamento o determinismo psíquico, que atribui às causas do comportamento anormal à esfera psíquica e têm como objeto de

estudo as representações mentais. Para estes autores, apesar de enfatizarem diferenças quanto às suas postulações teóricas acerca deste transtorno, o Autismo seria um quadro clínico que se constituiria como expressão de um quadro de psicose. Esta diferenciação entre organicistas e psicodinamicistas contribuiu para que as formas de tratamento também fossem distintas: para os primeiros, o tratamento deveria ser de origem medicamentosa e comportamental, enquanto para os segundos o ideal seria indicações de psicoterapias para os pais.

Para Gauderer (1977), esta é uma desordem comportamental e emocional, devido a algum tipo de comprometimento orgânico cerebral, e não de origem psicogênica. Ele define, entre suas características, uma diminuição do ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e linguístico, bem como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A relação com pessoas, objetos ou eventos é realizada de uma maneira não usual, levando a crer que haja um comprometimento orgânico do sistema nervoso central.

O Transtorno Autista se apresenta como uma desordem no desenvolvimento que se manifesta desde o nascimento, de maneira grave, por toda a vida. Ele acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que entre meninas. Quando a menina é acometida, normalmente os sintomas são mais graves. Ele é encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica ou social.

Também conhecido como uma alteração “cerebral”, “comportamental” que afeta a capacidade da pessoa se comunicar, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia o autismo está presente em algumas crianças que, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, algumas apresentam também retardo mental, mutismo ou importantes atrasos no desenvolvimento da linguagem.

Alguns parecem fechados e distantes e outros parecem presos a comportamentos restritos e rígidos padrões de comportamento.

O autismo é mais conhecido como um problema que se manifesta por um alheamento da criança ou adulto acerca de seu mundo exterior, encontrando-se centrado em si mesmo, ou seja, existem perturbações das relações afetivas com o meio.

Segundo diversos autores estudados, de maneira geral a maioria das crianças não fala e, quando falam, é comum a ecolalia (repetição de sons ou palavras), inversão pronominal etc. Ritmo imaturo da fala, restrita de compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado; Relacionamento anormal com os objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriada a adultos ou crianças. Uso inadequado de objetos e brinquedos.

O comportamento delas é constituído por atos repetitivos e estereotipado, não suportam mudanças de ambiente e preferem um contexto inanimado.

Indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos. Esse comprometimento na interação social manifesta-se ainda na incapacidade do autista de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse, participação e reciprocidade social. Há comprometimento na comunicação, que se caracteriza pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala. Em pacientes que desenvolvem uma fala adequada, permanece uma inabilidade marcante de iniciar ou manter uma conversa. O indivíduo costuma repetir palavras ou frases (ecolalia), cometer erros de reversão pronominal (troca do “você” pelo “eu”) e usar as palavras de maneira própria (idiossincrática).

Com relação às suas atividades e interesses, os autistas são resistentes às mudanças e costumam manter rotinas e rituais. É comum insistirem em determinados movimentos, como

abandar as mãos e rodopiar. Frequentemente preocupam-se excessivamente com determinados assuntos, tais como horários de determinadas atividades ou compromissos.

Alguns autistas apresentam um desenvolvimento relativamente normal durante os primeiros 12 a 24 meses de vida, depois entram em um período de regressão, caracterizado pela perda significativa de habilidades na linguagem. O retardo mental está presente em cerca de 75% dos autistas. Esses autistas com retardo mental são propensos a se automutilar, batendo com a cabeça ou mordendo as mãos, por exemplo. As convulsões aparecem em alguns casos e outros apresentam alterações no eletroencefalograma. Além disso, há casos de autismo que ocorre a associação com outras manifestações clínicas, incluindo alterações cromossômicas ou alguma doença genética conhecida. As doenças genéticas mais comumente associadas ao autismo são a síndrome do cromossomo X-frágil, a esclerose tuberosa, as duplicações parciais do cromossomo 15 e a

fenilcetonúria não tratada. Outras associações frequentes incluem a síndrome de Down, a síndrome de Rett, a síndrome de Smith-Magenis, a deleção de 22q13 e a neurofibromatose.

Para um diagnóstico clínico preciso do Transtorno Autista, a criança deve ser bem examinada, tanto fisicamente quanto psiconeurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com os pais e outros parentes interessados, observação e exame psicomental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

Por isso, é necessário realizar uma série de exames, avaliações e análises com fins de compilar um número suficiente de informações que permita esboçar mais seguramente este quadro clínico. Os exames mais comuns são os que avaliam a capacidade auditiva (audiometria, timpanometria), os que indicam a possibilidade da presença de tumores, convulsões ou anormalidades cerebrais (eletroencefalogramas, imagens por tomografias computadorizadas e por ressonância magnética).

Buscando-se articular informações obtidas a partir destes exames, é importante avaliar a criança em termos de seu desenvolvimento, de modo a identificar como se apresentam suas habilidades emocionais, sociais, comunicativas e cognitivas através da observação direta da criança no seu ambiente natural (em casa, na escola), da análise de álbuns de fotografias e vídeos e da realização de entrevistas com pais, professores ou outros responsáveis. Estas análises deverão ter continuidade no decorrer do tratamento, pois podem ocorrer mudanças que precisarão ser identificadas. A partir dessas informações, será possível estabelecer metas e os objetivos necessários e adequados à criança.

O tratamento medicamentoso passa a ser importante, principalmente quando a pessoa com Autismo apresenta problemas de comportamento de difícil controle.

Muitos pais apresentam uma forte resistência a este tratamento por temerem reações adversas e por não receberem orientações e informações mais

precisas. Vários tipos de medicamentos já comprovaram alguns benefícios recompensadores, ajudando a melhorar a convivência familiar, diminuir a hiperatividade, assim como os comportamentos auto-agressivos, as obsessões etc. Este tratamento poderá servir de complemento, beneficiando as terapias diversas.

Não existe medicamento para o tratamento do Transtorno Autista. O que se procura é controlar os comportamentos exacerbados, quando estes não são resolvidos por outros procedimentos alternativos.

As crianças com Autismo sempre apresentam avanços com ou sem tratamentos, mas tratar o Autismo é ter como meta principal minimizar sua dependência, garantindo assim sua autonomia.

## **2 Trabalhando com crianças Autistas na Educação Infantil**

As características essenciais da Perturbação Autística são a presença de um desenvolvimento

acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restritivo de atividades e interesses.

A perturbação pode manifestar-se antes dos 3 anos de idade por um atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem usada na comunicação social, jogo simbólico ou imaginativo.

Alguns autores afirmam que o planejamento do trabalho docente deve ser estruturado de acordo com as etapas de vida do paciente. Portanto, com crianças pequenas, a prioridade deveria ser terapia da fala, da interação social/linguagem, educação especial e suporte familiar.

A psicomotricidade é uma forma muito positiva e tem como objetivo:

Desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de aumentar-lhes a eficácia e a

estética de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio. (Souza, 1995, p.15)

A psicomotricidade não se traduz no simples ato motor ou se restringe ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas envolve uma atitude educativa ampla por parte do professor, uma atitude pedagógica voltada para o crescimento físico, afetivo e mental da criança. A observação da criança por todos os envolvidos no processo de alfabetização é de grande importância.

O trabalho de psicomotricidade deve ser adequado às características próprias da fase evolutiva do aluno. Não só o aluno é sujeito da ação pedagógica, mas também o professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Quem comanda o processo é o professor. Isto não significa que ele não precise da ajuda dos pais. O bom trabalho com psicomotricidade começa no reconhecimento do professor enquanto profissional e no da família como sendo o primeiro ambiente em que a criança vive (núcleo de apoio). O envolvimento da família no processo de é tão importante como

escolher uma boa proposta pedagógica. Esta proposta deverá estar fundamentada num processo individual, na descoberta do seu próprio conhecimento. Neste processo de psicomotricidade, faz-se necessário à inferência de Ferreiro e Teberosky, em relação à família, quando dizem:

Há um perfeito acordo entre família e escola na forma tradicional de alfabetização, porque os pais reproduzem com os filhos a forma como eles aprenderam. Então, a partir da cartilha, controlam em casa o aprendizado da criança através do treino, com cópia, ditado, segundo o que a professora faz na classe. Com a prova proposta não há cartilha a seguir e o teor da lição de casa mudou. Agora não há sílabas para decorar, nem cópia, nem ditado, mas textos espontâneos, desenhos, investigação da criança. E os pais já não podem medir a alfabetização pela quantidade de folhas preenchidas no caderno da criança. (Ferreiro e Teberosky, 1985, p.85)

Neste trabalho psicomotor, os pais podem ser aliados dos professores. Em casa eles podem brincar com os filhos, o que representa uma grande

ajuda no processo de alfabetização (jogar peteca, boliche - coordenação motora, brincar de cobra-cega, pular corda, amarelinha, etc.). Sair do tradicional e partir para o novo é tarefa difícil.

O que se constata é que não é suficiente ter capacidade intelectual para bem aprender. É necessário também que se acompanhe uma estrutura de personalidade razoavelmente madura do ponto de vista emocional, construída sobre a égide de uma relação familiar saudável.

Fernández (1991), nos traz uma visão mais global das dificuldades de aprendizagem, onde existe a articulação entre inteligência e desejo; entre família e sintoma. Segundo a autora:

Se pensarmos no problema da aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para sua cura não haveria necessidade de recorrer à família. Se, ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança somente a partir de sua função equilibradora do sistema familiar, não necessitaríamos, para seu diagnóstico e cura, recorrer ao sujeito separadamente de sua família. Ao considerar o sintoma

como resultante da articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e a estrutura do desejo, incluído no meio familiar no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade... a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo inteligência aprisionada. (Fernández, 1991, p.25)

A aprendizagem e seus desvios, para Fernández, compreendem não somente a elaboração objetivante, como também a elaboração subjetivante, as quais estão relacionadas às experiências pessoais, aos intercâmbios afetivos e emocionais, recordações e fantasias (Miranda, 2000).

A criança com dificuldade de aprendizagem está, na maior parte das vezes, situada numa família onde seu discurso não encontra um sentido. A ela muitas vezes cabe a função de carregar o peso da história do grupo.

Estimular o Desenvolvimento Social e Comunicativo é aqui o principal enfoque, visto que a crianças com grande déficit em sua habilidade de comunicação verbal podem requerer alguma forma

de comunicação alternativa. A escolha apropriada do sistema de aprendizado depende das habilidades da criança e do grau de comprometimento. Sistemas de sinais têm sido amplamente utilizados nesses casos, como o de Makaton, por exemplo, que incorpora símbolos e sinais.

Um sistema baseado em figuras parece exigir menos habilidades cognitivas, linguísticas ou de memória, já que as figuras ou fotos refletem as necessidades e o interesse individuais. Este sistema facilita tanto a comunicação quanto a compreensão, quando se estabelece a associação entre a atividade /símbolos. Em contraste com as preocupações dos pais sobre o perigo de que os sinais e fotos diminuam a motivação para o desenvolvimento da fala, até agora não há evidência de que isso possa ocorrer. Pelo contrário, aponta-se que, ao focar em formas alternativas de comunicação, as crianças podem ser encorajadas a utilizar a fala. Ao mesmo tempo, encontrou-se que o uso da sinalização pelas crianças autistas segue o mesmo padrão daquele encontrado em programas de treinamento verbal, ou

seja, os sinais são raramente utilizados para compartilhar experiências, para expressar sentimentos, emoções ou para comunicar-se reciprocamente. Para crianças mais jovens, que são capazes de falar algumas palavras ou emitir sons espontaneamente, programas de linguagem individualizados são importantes para melhorar a compreensão e a complexidade da fala. Chamou-se a atenção para a necessidade de os pais utilizarem estratégias efetivas e consistentes para encorajar a fala e desenvolver as habilidades imaginativas. Por exemplo, os pais podem manter os brinquedos e guloseimas longe da criança, mas à sua vista, utilizando recipientes transparentes, que atraem a atenção da criança. Esta estratégia simples ajuda a criança a ter de se comunicar com os adultos para conseguir o que ela quer. As habilidades imaginativas podem ser encorajadas, por exemplo, focando-se nos interesses estereotipados da criança, porém expandindo os tópicos de interesse, ao invés de simplesmente eliminar os primeiros.

A técnica conhecida como "Comunicação facilitada" envolve o uso de apoio físico para mãos, braços ou pulsos a fim de auxiliar as crianças a utilizar cartões de comunicação de vários tipos, desta forma melhorando as habilidades de linguagem. No entanto, há evidências de que as respostas estão, em sua maioria, sob controle do facilitador, e não da criança. Dispositivos de comunicação computadorizados têm sido especialmente projetados para crianças com autismo. Em geral, o foco está em ativar a alternância dos interlocutores e em encorajar a interação. Um fator em favor do uso de computadores é que o material visual é mais bem compreendido e aceito do que o verbal. No entanto, é importante advertir que os computadores podem também aumentar "obsessões" por tecnologia.

Metáforas devem ser evitadas ou então explicadas, caso contrário podem causar muito sofrimento, como no exemplo: "Vou morrer de fome". Perguntas devem ser as mais simples e concisas possível, tentando reduzir a ambiguidade. Portanto,

é melhor perguntar: “qual é o número do celular de sua mãe?” do que ‘por favor, você pode me dar o celular de sua mãe?’ Para essa última questão, a criança autista pode responder “sim” e não fazer mais nada ou compreender que deve dar o aparelho para o solicitante.

A ecolalia imediata é a repetição do que alguém acabou de dizer, ao passo que a ecolalia remota ou tardia são palavras, expressões ou mesmo diálogos tomados de outras pessoas ou dos meios de comunicação. Um vocabulário amplo, copiado da fala dos adultos, por exemplo, pode ser entendido como um sinal de competência linguística e não como linguagem estereotipada e, desta forma, retardar o fechamento do diagnóstico real. Outras características especiais da linguagem no autismo são a inversão de pronomes, como na confusão entre eu-você, e as perguntas repetitivas. Esses comportamentos refletem as dificuldades das crianças em desenvolver um sentido do "eu" e do "eles", a capacidade de se comunicar socialmente e de lidar com situações imprevisíveis. Dessa forma, o

fato de uma criança perguntar repetidamente sobre o que irá fazer no Natal, desde o início do ano, pode ser consequência da ansiedade dela sobre eventos vindouros.

Aparentemente, não existe uma única abordagem que seja totalmente eficaz para todas as crianças, em todas as diferentes etapas da vida. Ou seja, uma intervenção específica que pode ter um bom resultado em certo período de tempo (e.g. anos pré-escolares) pode apresentar eficácia diferente nos anos seguintes (e.g. adolescência). Isso ocorre, em parte, porque as famílias alteram suas expectativas e valores com relação ao tratamento das crianças de acordo com o desenvolvimento delas e do contexto familiar. Por outro lado, um ponto de consenso na literatura é a importância da identificação e intervenção precoce do autismo e seu relacionamento com o desenvolvimento subsequente.

Diminuindo comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades para experiências do cotidiano, é chamar a atenção para

a “função” dos comportamentos desafiadores, ou seja, as causas subjacentes às alterações de comportamento agressivos, autodestrutivos e sua relação com os prejuízos de linguagem e sociabilização. Sintomas obsessivos também ajudam a manter esses comportamentos. Há autores que apontam que as técnicas de intervenção devem focar na melhoria das áreas de desenvolvimento, principalmente as habilidades sociais e a linguagem, mais do que na eliminação dos problemas.

Alguns estudos demonstraram que os comportamentos desafiadores têm funções comunicativas importantes, que são: indicar a necessidade de auxílio ou atenção; escapar de situações ou atividades que causam sofrimento; obter objetos desejados; protestar contra eventos ou atividades não-desejados; obter estimulação.

O conhecimento de que os comportamentos desafiadores são uma forma de comunicação também permite que as pessoas respondam melhor a esses comportamentos, pois elas sabem que eles

são evocados devido à comunicação pobre e, portanto, não são atos deliberados de agressão. Há abordagens que podem auxiliar a reduzir esses comportamentos ensinando a criança a utilizar meios alternativos de comunicação. De fato, a maioria dos estudos que investigam a eficácia dessas abordagens demonstra a diminuição desses comportamentos quando a técnica apropriada é utilizada, que é a identificação da função subjacente dos comportamentos.

A inclusão tem sido uma realidade efetiva na qual os docentes envolvidos têm enriquecido e compartilhado as suas práticas pedagógicas, pois praticam diariamente uma construção de valores de respeito pela diferença e experimentam a tolerância à frustração ao não obterem do outro as respostas normalmente esperadas e por isso manifestam capacidades gradualmente superiores de resolução de conflitos e de compreensão e de aceitação de diferenças no outro.

Esta escola de educação infantil deve ser acolhedora, lembra-nos todos os dias que na vida

apesar de cada um seguir o seu caminho ele faz parte de um todo que diz respeito à humanidade e isso faz-nos sentir como é bom estarmos sempre atentos e disponíveis para “Aprender a olhar para o outro” e para acreditarmos no seu potencial. A inclusão não pode ser considerada um privilégio, ou uma mera opção estratégica, é um direito e, sobretudo, um exercício de cidadania a praticar diariamente e que abre caminho rumo a uma escola na qual todas as crianças devem ter um lugar, independentemente das suas diferenças, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994).

Os profissionais da educação infantil precisam ter uma certa dinâmica (modificação do ambiente e o suporte de material pedagógico adequado) para permitir a realização diária de tarefas que a criança é capaz de executar, diminuindo o grau de frustração e promovendo relações significativas com as atividades e com os contextos, melhorando nelas a capacidade autônoma de desempenho em contextos variados, nomeadamente na turma a que cada uma pertence,

em casa com a sua família, ou noutros espaços generalizando as competências aprendidas de forma a otimizar as aprendizagens.

O envolvimento e a formação de todos os que lidam com a criança com autismo é essencial. A interação social e a aprendizagem tendem a melhorar a sua expressão sintomática. Serão as relações a modificar a sua evolução e o seu prognóstico. As necessidades específicas de cada um não serão apenas determinadas pelas suas dificuldades de desenvolvimento, mas principalmente na forma como estas se organizam no contexto em que a aprendizagem acontece.

Modificando o ambiente, reduzindo ou aumentando os estímulos, promovem-se as interações das crianças ajudando as que apresentam Autismo a encontrar motivação para a relação com o outro e as outras a respeitar o colega diferente na sua diferença.

### **3 Considerações Finais**

Concluindo, podemos afirmar que o que acontece no autismo é uma falha no simbólico, o lugar da linguagem. E que para a constituição do sujeito, os dois primeiros anos de vida são cruciais.

O transtorno do autismo é por excelência de contato e comunicação. Portanto, para ajudar essas pessoas a se adaptar em nossa cultura, é necessário conceber programas tendo como base os pontos fortes e déficits fundamentais do autismo que afetam o aprendizado e a interação no seu dia-a-dia.

A abordagem do autismo é relativa a diferentes formas de identificar déficits com objetivos diagnósticos. As características diagnósticas do autismo, tais como os déficits na área social e problemas de comunicação, são úteis para distingui-las de outras deficiências, mas são relativamente imprecisos na sua conceituação de como o indivíduo entende o mundo, como age e aprende.

O trabalho como educador de crianças com autismo na educação infantil é fundamental ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los a ser inserido em nossa

cultura de forma mais independente possível. Enquanto não se puderem curar os déficits cognitivos subjacentes ao autismo, é pelo seu entendimento que é possível planejar programas educacionais efetivos na função de vencer o desafio desse transtorno do desenvolvimento tão singular que é o autismo.

Existem sim escolas “inclusivas” que trabalham com crianças autistas, porém nem sempre elas são tratadas de forma especial, que as diferenciam das demais. Portanto, em função das várias reflexões conclui-se que a Síndrome do Autismo, embora com muitas características comuns a outras síndromes, possui identidade muito diferenciada. Uma vez por possuir vários déficits, a escola de educação infantil sente-se de certa forma incapaz de desenvolver uma educação inclusiva, tanto pela necessidade de profissionais especializados, quanto pela reformulação de sua prática, como também pelo espaço físico que um autista precisa, haja vista suas necessidades de organização e rotina.

Sendo assim se faz necessária uma ação educativa comprometedora com a cidadania e com a formação de uma sociedade mais democrática e menos excludente. Há uma grande necessidade de conscientização da sociedade em relação aos direitos destes portadores da síndrome de autismo, para que a sociedade exerça o processo de inclusão.

É de extrema importância às rotinas que, surgem incluídas na planificação e na gestão das tarefas do dia a dia e dos materiais e permitem processar informações de forma mais eficaz facilitando a aprendizagem, pois podem ser usadas numa variedade de situações e eventualmente alteradas. A maior parte destas crianças desenvolve rotinas, no entanto, muitas vezes são pouco funcionais.

Educar crianças com Autista é hoje claramente viável e possível em inclusão, no entanto, apresenta enormes desafios aos profissionais envolvidos devido às características que estas manifestam. Os problemas de linguagem podem constituir um obstáculo à comunicação; a

resistência à mudança e neste caso a aprendizagem não permite frequentemente a utilização de técnicas de ensino-aprendizagem e avaliação tradicionais. Por vezes, o seu elevado funcionamento mental em algumas áreas pode levar o professor a criar falsas expectativas e conseqüente frustração; as respostas alteradas a estímulos ambientais usados na educação podem levar os outros a responder e a atuar de forma menos adequada às situações, as alterações de humor, por vezes aparentemente inexplicáveis, podem representar desafios e momentos de enorme perplexidade aos pares.

Para um professor o que se torna crucial realçar é que independentemente de qual a sua etiologia o Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que irá afetar todo o processo de aquisição de experiências, por isso essas crianças manifestam diferenças no modo como aprendem. Tudo aquilo que as outras crianças aprendem espontaneamente tem de lhes ser ensinado e explicado utilizando procedimentos de intervenção que reconheçam e procurem compensar essas

dificuldades muito específicas. Assim, e de acordo com cada criança, deve ser elaborado um programa interventivo baseado numa estrutura externa que lhes proporcione pistas orientadoras do processo de aprendizagem. Esta deverá funcionar como uma estratégia que compense a sua dificuldade para aprender de forma espontânea e auto-orientada. Efetivamente, a criação de ambientes estruturados e programas diários que implementem estratégias aplicadas de forma detalhada, sequenciada e persistente tornam possível que elas aprendam e apresentem uma melhoria significativa.

O envolvimento e a formação de todos os que lidam com a criança com autismo é essencial. A interação social e a aprendizagem tendem a melhorar a sua expressão sintomática. Serão as relações a modificar a sua evolução e o seu prognóstico. As necessidades específicas de cada um não serão apenas determinadas pelas suas dificuldades de desenvolvimento, mas principalmente na forma como estas se organizam no contexto em que a aprendizagem acontece.

Modificando o ambiente, reduzindo ou aumentando os estímulos, promovem-se as interações das crianças ajudando as que apresentam Autismo a encontrar motivação para a relação com o outro e as outras a respeitar o colega diferente na sua diferença.

Sabe-se que a escola inclusiva é uma tendência a ser efetivada neste novo século. Mas, para que o processo de inclusão dos portadores desta síndrome possa realmente acontecer é preciso que haja um comprometimento com a educação pelo governo assim como também por entidades não governamentais, só assim poderemos derrubar os preconceitos e entraves que abordam o desenvolvimento da cidadania para todos.

#### **4 Referências**

ANDRADE, M.V.; SANTOS, F.H. & BUENO, O.F.A. Neuropsicologia Hoje, São Paulo: Editora Artes Médicas Ltda, 2004.

ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 81. ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM IV - Tr. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CALDEIRA, Pedro, (2005). Abordagens à problemática do Autismo- Caracterização e Intervenção- Jornadas de Formação Caldas da Rainha Junho 2005.

DAMASCENO, B.P. & COUDRY, M.I.H. Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística. São Paulo: Tec Art, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, Ed. UNESCO.

FACION, J.R.: Catalogo de Caracteristicas e Sintomas para o reconhecimento da Síndrome de Autismo. H.E. Kehrer; em GAUDERER, Ch.: Autismo e outros Atrasos do Desenvolvimento. Uma atualização para os que atuam na area: do especialista aos pais. CORDE-Min. Ação Social, Brasília, 1993, pags. 141-144

FERRARI, Ana Claudia. Espelhos Partidos. SCIENTIFIC AMERICAN – Neurônios-Espelho e Autismo. vol. 55 Ano 05. Pg. 05 dezembro de 2006.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. B. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 53.

KANDEL, E.R.; SCHWARTZ, J.H. & JESSELL, T.M. Fundamentos da Neurociência e do Comportamento. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 1997.

KLEIN, Melanie. A Psicanálise de Crianças. (1932).  
Rio de Janeiro: Imago, 1997. Vol 2. p.1-350.

LOPES, Eliana Rodrigues Boralli. Autismo: Trabalho  
com a Criança e com a Família. 1ª ed. São Paulo:  
EDICON: AUMA, 1997.

MAHLER, M. As psicoses infantis e outros estudos.  
3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 157 p.

SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e  
se o outro não estivesse aí? tradução: Giane Lessa.  
Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TUSTIN, F.(1990) Barreiras autistas em pacientes  
neuróticos. Porto Alegre: Artes Médicas.

# TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Wyank Dougllas de Almeida Xavier

“O ser humano vivencia a si mesmo, seus pensamentos como algo separado do resto do universo – numa espécie de ilusão de ótica de sua consciência”.

ALBERT EINSTEIN

## 1.1 DEFINIÇÃO

Diversos autores têm definido o TDAH como um transtorno que compromete a vida sócio afetiva, profissional e principalmente escolar. Na literatura encontram-se diversas definições para o transtorno que causa grandes impactos para o indivíduo que o possui. O TDAH é considerado como um transtorno mental, sendo um dos mais comuns na infância e na adolescência, caracterizado por desatenção, atividade

motora excessiva e impulsividade (BARKLEY, 2002:35; COUTINHO et al, 2007; CUNHAC et al, 2001).

Araújo e Silva (2003) citam que esse transtorno

É considerado também como um distúrbio biopsicossocial, ou seja, parece haver fortes fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais, que contribuem para a intensificação desse problema. O TDAH seria, para o portador, uma maneira diferente de pensar, ocasionando graves dificuldades de relacionamento.

Pode-se observar que os autores citados utilizam diferentes nomenclaturas que definem o TDAH, dentre elas encontra-se: distúrbio (designação que engloba numerosos fenômenos observáveis na esquizofrenia, como comportamento excêntrico, anormalidade dos pensamentos e dos afetos), transtorno (ligeira perturbação de saúde. Termo usado em doença ou de outro vocabulário similar, a fim de causar impacto psicológico menor no doente, ou em quem o

acompanha) e doença (denominação genérica de qualquer desvio do estado normal. 2. med. Conjunto de sinais e/ou sintomas que têm uma só causa; moléstia.) (FERREIRA, 1999).

No presente trabalho, será empregada a terminologia Transtorno, atualmente mais utilizada na literatura e no DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) – órgão que estabelece diagnóstico, estatística e classificação para o TDAH.

Em algumas passagens será empregado o termo Hiperatividade na qual Goldstein e Goldstein (1998) utilizam essa terminologia em sua obra como sinônimo de TDAH. Baseado nas definições encontradas entendemos que o TDAH é um transtorno comportamental, que ocasiona problemas de relacionamento pessoal, aproveitamento escolar e desempenho profissional.

## **1.2 CAUSAS**

Nas décadas de 1960 e 1970 entendia-se que o TDAH surgia em decorrência de lesões ocorridas no parto. Entretanto, após o desenvolvimento de estudos mais elaborados, conclui-se que problemas durante o nascimento eram de menor importância para o desenvolvimento dessa condição (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998:52).

Esses novos estudos apontaram diversos fatores como responsáveis pela causa do TDAH, dentre eles distúrbios clínicos, efeitos colaterais de medicamentos, distúrbios convulsivos, dieta alimentar errônea durante a infância, infecções de ouvido, hereditariedade e lesões cerebrais, exposição fetal ao tabaco e álcool, problemas no desenvolvimento, ferimentos ou malformação, lesões cerebrais ou desenvolvimento cerebral anormal, problemas familiares, agentes ambientais, exposição precoce aos altos níveis de chumbo (BARKLEY, 2002:79; GIACOMINI & GIACOMINI, 2006; GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998:53; NAPARSTEK, 2004).

Goldstein e Goldstein (1998:59) dizem que o chumbo é um metal que não contém nenhum valor biológico conhecido, mas sua ingestão pode envenenar o sistema energético humano. Barkley (2002:86) ressalta que existem evidências de que níveis altos de chumbo no organismo de crianças e jovens podem estar associados ao maior risco de comportamento desatento e hiperativo.

Berkeley (2002:79) e Facion (2003) também apontam que o TDAH tem múltiplas causas e coloca que, mesmo com o avanço de pesquisas, é difícil encontrar provas científicas consistentes de algo que possa causar esse problema no comportamento humano.

Craft (2004:149) “conceitua o TDAH como um distúrbio intrínseco causado por uma disfunção do sistema nervoso central”. Para Riccio, Hynd, Cohen e Gonzáles (1993) o estudo das causas dessa condição caminha sob três pontos de vista: neuroanatômica que estuda as três áreas do cérebro, que supostamente controlam a atenção e inibem a atividade motora; a neuroquímica, que estuda os neurotransmissores que auxiliam a comunicação entre as vias nervosas e a neurofisiológica

que estuda a interação dinâmica entre os componentes neuroquímicos e anatômicos do cérebro (apud CRAFT, 2004:149).

Segundo Benczik e Rohde (1999:55) “os achados científicos têm indicado claramente a presença de disfunção em uma área do cérebro conhecida como região orbital frontal em crianças e adolescentes com TDAH”. Porém, segundo os autores, os estudos ainda são iniciais e pouco conclusivos. O que se tem observado com frequência é que existem alterações no funcionamento de algumas substâncias encontradas nessa área do cérebro, os neurotransmissores, que tem a função de passar informações entre um neurônio e outro (BENCZIK & ROHDE; 1999:57).

Ajudando a compreender a explicação da causa do TDAH como originário de uma disfunção na produção de neurotransmissores, Araújo e Silva (2003) dizem que, [...] é causado pela pouca produção de Catecolaminas (adrenalina e noradrenalina), que é uma classe de neurotransmissores responsável pelo controle de

diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação. Uma visão de base neurológica para o TDAH é que baixos níveis de catecolaminas resultam em uma hipoativação desses sistemas. Portanto os indivíduos afetados não podem moderar sua atenção, seus níveis de atividade, seus impulsos emocionais ou suas respostas a estímulos no ambiente tão efetivamente quanto as pessoas com sistemas nervosos normais.

Fatores genéticos e hereditários têm sido amplamente estudados em relação ao TDAH e, segundo Goldstein e Goldstein (1998:60)

A relação entre a hiperatividade e hereditariedade está claramente estabelecida. A primeira ligação foi estabelecida pelo estudo dos parentes de uma criança hiperativa. Sabe-se que uma criança hiperativa tem uma probabilidade quatro vezes maior de possuir outros membros da família com os mesmos problemas. Entretanto, o relacionamento entre crianças e sua família englobam, também, fatores ambientais.

Na mesma linha de pesquisa, Rohde e Halpern (2004:62), sugerem haver estudos familiares que mostraram consistentemente uma recorrência familiar significativa para esse transtorno. Os autores apontam também fatores psicossociais que atuam no funcionamento adaptativo e na saúde emocional geral da criança, como desentendimentos familiares, presença de transtornos mentais nos pais, classe social baixa, família muito numerosa, criminalidade na família, psicopatologia materna e colocação em lar adotivo.

Diferentes autores têm pesquisado sobre as causas do TDAH. Seus estudos mostram que ainda existem muitos paradigmas em relação às causas desse transtorno. Como visto, as causas mais comuns são ambientais, genéticas e alterações cerebrais, ou seja, o TDAH pode ser causado por diferentes fatores, porém, não é possível precisar a influência de cada um para o surgimento dessa condição.

### **1.3 SINTOMAS E DIAGNÓSTICO**

A manifestação do transtorno ocorre na infância, no momento em que a criança apresenta excessivas alterações no comportamento. Partindo do princípio de que as crianças normalmente são agitadas e inquietas, seria então difícil diagnosticar qualquer distúrbio comportamental, mas quando se trata de crianças com TDAH a ideia de inquietude e agitação se multiplica, e o comportamento dessa criança torna-se excessivo em relação a outras que convivem no mesmo ambiente. O TDAH causa muitos problemas para crianças com esse transtorno em basicamente três áreas: familiar, escolar e social (SANTOS, 2007).

O transtorno pode ser caracterizado pela combinação dos sintomas distração, impulsividade e hiperatividade. É a partir desse trio que irá se desenvolver o universo do TDAH, que oscila da plenitude criativa a exaustão de um cérebro que nunca para (SILVA, 2003:20).

Para considerar que uma criança ou adulto realmente apresente o diagnóstico positivo do TDAH é indispensável que passe por exames clínicos psicológicos e neurológicos, para que não haja falsas

expectativas em relação ao problema. De acordo com Benczik e Rohde (1999:37), para existir o TDAH, é necessário que alguns sintomas já estivessem presentes antes dos sete anos e já causassem dificuldades para as crianças, no entanto, é necessário à observação de pais e professores em relação ao histórico comportamental de seu filho ou aluno.

Para Araújo, Mattos e Pereira (2005).

[...] o diagnóstico é obtido quando o paciente atende pelo menos seis dos nove critérios de um ou de ambos os domínios da síndrome (hiperatividade, impulsividade e desatenção) e pelo menos dois locais de avaliação distintos, como por exemplo, em casa e na escola.

Confere-se assim a classificação de predominante “hiperativo” quando presentes seis ou mais sintomas nos critérios de “hiperativo/impulsivo”, e predominante “desatento” quando presente seis ou mais sintomas no critério “desatenção”. (ARAÚJO, MATTOS e PEREIRA, 2005:392). Para o diagnóstico ser realizado é necessário então uma lista de sintomas que caracterizam a pessoa com o transtorno.

O DSM-IV propõe a necessidade de pelo menos seis sintomas de desatenção e/ou seis sintomas de hiperatividade/impulsividade para o diagnóstico de TDAH. Entretanto, tem-se sugerido que esse limiar possa ser rebaixado para, talvez, cinco ou menos sintomas em adolescentes e adultos. (BARBOSA et al.2000)

Craft (2004:150) apresenta os sintomas do TDAH para o possível diagnóstico médico de acordo com o DSM-IV, que são:

#### 1-Desatenção

- a. Dar, pouca atenção a detalhes ou cometer erros por descuidos na escola, no trabalho ou em casa.
- b. dificuldades em manter a atenção e concentração em atividades lúdicas.
- c. frequentemente a pessoa demonstra não ouvir quando uma pessoa fala diretamente com ela.
- d. costuma não seguir as instruções corretamente ou não termina seus deveres, tarefas ou trabalhos escolares.
- e. Apresenta dificuldades em organizar tarefas e atividades.

- f. Costuma evitar tarefas que exijam esforço mental em longa duração.
- g. Costuma perder objetos, materiais ou artigos necessários para a realização de uma tarefa.
- h. Se distrai facilmente com estímulos externos (barulhos, ruídos, pegadas, etc.)
- i. Costuma ser esquecido nas atividades de rotina.

## 2 – Hiperatividade

- a. Movimenta-se constantemente, remexe-se na cadeira o tempo todo.
- b. Costuma levantar-se do assento na escola ou em situações que deveria permanecer sentado.
- c. Sempre corre de um lado para o outro constantemente e empolga-se demais em situações nas quais isso não é adequado (em adultos ou adolescente essa questão caracteriza-se por sensações subjetivas de inquietação).
- d. Costuma ter dificuldades em participar de atividades de lazer tranquilas.
- e. Está sempre ativo e costuma agir como se estivesse sempre “ligado na tomada”.
- f. Costuma falar constantemente.

### 3- Impulsividade

g. Costuma dar resposta antes que a pergunta seja concluída.

h. Costuma ter dificuldade de esperar a sua vez (filas de bancos, restaurantes, etc.)

i. Costuma interromper ou meter-se em conversas ou brincadeiras alheias.

Silva (2005:30) apresenta ainda um quarto grupo de sintomas, no qual denomina-o de Grupo de Sintomas Secundários, que mostra de forma clara tendências e problemas que podem ser apresentados pela pessoa com TDAH independente da característica de sua doença, podendo empregar-se em qualquer um dos grupos, os sintomas são:

- Tendência a ter um desempenho profissional abaixo do esperado,
- Baixa autoestima, pois sofre desde muito cedo com uma grande carga de repressões e críticas negativas,
- Dependência química,
- Depressões frequentes, ocorre por uma exaustão cerebral que vem de relacionamentos malsucedidos e fracassos profissionais e sociais,

- Intensa dificuldade em manter relacionamentos afetivos,
- Demora excessiva em iniciar ou executar algum trabalho,
- Baixa tolerância ao estresse, que o leva a um desgaste cerebral,
- Tendência em apresentar um lado “criança” que apresentará por toda vida, na forma de brincadeiras, humor, caprichos, pensamentos mágicos e intensas capacidades de fantasiar fatos e histórias,
- Tendência a tropeçar, cair ou derrubar objetos, que ocorre na falta de atenção,
- Caligrafia de difícil entendimento,
- Tensão pré-menstrual muito marcada em relação às alterações hormonais que ocorrem nesse período,
  - Dificuldade em orientação espacial (como encontrar o carro no estacionamento),
  - Avaliação temporal prejudicada (para um TDAH sua noção de tempo nunca corresponde ao tempo real),
- Tendência à inversão de horário de dormir,
- Hipersensibilidade a ruídos,

- Tendência a realizar mais de uma atividade simultânea ou não.

Para o diagnóstico ser realizado com êxito é necessário que seja feito por profissionais da área da saúde, como neurologistas e psicólogos especializados no assunto, segundo a Benetti et al. (2004),

Embora certamente ainda bastante subdiagnosticado na nossa população, o TDAH vem sendo alvo de crescente interesse da comunidade de professores, de profissionais da área de saúde e da própria mídia. Em alguns dos poucos ambulatórios especializados no País, já não é infrequente a chegada de crianças e adolescentes com o diagnóstico erroneamente firmado. Embora várias razões possam ser discutidas para explicar essa situação, é importante que o psiquiatra que lida com crianças e adolescentes possa estar atento ao fato de que tanto a capacidade atencional quanto à de controle motor são variáveis dimensionais na população. Naparstek (2004:01) ressalta em seus estudos que o diagnóstico precoce e tratamento podem reduzir consideravelmente os conflitos familiares, escolares, comportamentais e psicológicos vividos por essa

pessoa. Acredita-se que com o diagnóstico e tratamento correto, problemas como repetência escolar, abandono dos estudos, uso de drogas, depressão, transtornos comportamentais, problemas vocacionais e de relacionamento podem ser adequadamente tratados.

No momento do diagnóstico, o médico procura observar o comportamento social da criança em todos os aspectos, como: escola, em casa, com os amigos e a influência do meio em suas condutas. São realizados também exames para verificar se existe algum distúrbio ou doença no Sistema Nervoso Central (SNC) que exija um tratamento mais intenso (ARAÚJO & SILVA, 2003).

Silva (2003:185) aponta algumas etapas para a realização do diagnóstico, que estão subdivididos:

1º etapa: procurar um médico especializado no assunto para que você possa expor suas ideias sobre a possibilidade de possuir esse tipo de funcionamento comportamental.

2º etapa: relacionar para ele suas dificuldades e desconfortos nas áreas profissional/escolar, afetivo-familiar e social, citando exemplos situacionais claros.

3º etapa: verificar se esses problemas o acompanham desde a infância.

4º etapa: certificar de que suas alterações se apresentam em um grau de (intensidade) significativamente maior, quando comparado a outras pessoas de seu convívio, que se encontram na mesma faixa etária e em condições socioculturais semelhantes.

5º etapa: eliminar a presença de qualquer outra situação médica ou não médica que seja capaz de explicar as alterações apresentadas no seu comportamento, bem como os transtornos que lhes causam no dia-a-dia.

Mediante os fatos apresentados, faz-se necessário que o diagnóstico seja feito de forma precisa. Mais importante que o diagnóstico e o tratamento é o conhecimento dos pais e professores em relação ao problema de seu filho ou aluno, para que todos possam colaborar para a formação humana da pessoa com TDAH.

## **1.4 PREVALÊNCIA**

Inúmeros autores analisaram estudos epidemiológicos em função do TDAH em crianças de idade escolar,

estima-se que 3% a 12% das crianças de 6 a 14 anos tenham o transtorno. Esses estudos mostram que o problema não é tão incomum como se pensava (ARAÚJO et al. 2003; BENCZIK & ROHDE, 1995:45; FREIRE & PONDÉ, 2005).

Segundo Newcorn et al.

Os estudos epidemiológicos analisaram populações pediátricas em comunidades ou em escolas, com taxas geralmente mais altas nas últimas. Estudaram crianças de uma única escola primária de um bairro pobre urbano e encontraram uma prevalência de 26%. O impacto do TDAH na comunidade é ainda maior quando se considera que este transtorno acarreta morbidade continuada na adolescência (85% das crianças) e na idade adulta (50 a 70%) (apud ARAÚJO et al, 2003)

Araújo et al. (2003) ressalta que a prevalência varia de cada local ou faixa etária que for analisado, entretanto, os números variam de acordo com a realidade de cada lugar, ou de cada grupo.

O TDAH ocorre com mais frequência em indivíduos do gênero masculino. Segundo Gentile (2000) “pela alta incidência em meninos – cerca de 80% dos casos –

acredita-se que o problema possa estar relacionado também ao hormônio masculino testosterona”. No menino o transtorno se torna mais explícito, pois apresentam maiores características de impulsividade e hiperatividade. Já o contrário ocorre com o gênero feminino, segundo Silva (2003:39): Diferentemente dos homens, as mulheres com TDAH podem muitas vezes passar incógnitas aos olhos mais atentos. Entre elas, predomina o tipo sem hiperatividade, ao contrário de seus pares masculinos. Tal diferença determinada por particularidades biológicas dos sexos, além do auxílio do componente cultural.

Benczik e Rohde (1999:45) defendem que antigamente acreditava-se que para cada menina com TDAH existiam quatro meninos diagnosticados. Essa ideia baseava-se nos estudos realizados a serviço da saúde mental. A razão dessa diferença nos estudos antigos é recente e simples: meninas tendem a apresentar TDAH com predomínio de sintoma de Desatenção, portanto incomodam menos na escola e em casa do que os meninos.

Uma autoridade chama as meninas com TDAH de “a minoria silenciosa”: elas compartilham o risco para desenvolvimento de problemas escolares e sociais, mas, já que não chamam a atenção para si mesma, estão em risco adicional por não obterem o auxílio necessário”. (SMITH & STRICK, 2001:38).

Mas isso não quer dizer que meninas não sejam hiperativas ou impulsivas. No caso das meninas com essas características, observa-se normalmente o desinteresse em brincar de boneca ou de casinha, havendo preferência a jogar bola junto com os meninos, pois seus estímulos são muito acelerados e as brincadeiras com meninas dificilmente chamará sua atenção (SILVA, 2003:40). Meninas com TDAH do tipo hiperativo/impulsivo passam por sérias dificuldades de relacionamento em seu meio social já que se espera que mulheres e meninas sejam delicadas, organizadas e calmas. Mas no caso da menina com TDAH o contexto torna-se diferente do esperado, ela mostrará ser explicitamente diferente do que se espera como uma “figura feminina” da sociedade podendo desenvolver

baixa autoestima, por ser sempre lembrada por sua falta de organização, sua falta de modos e de capricho.

Essa questão torna dificultosa sua aceitação em meio a outras meninas, isso em relação as suas diferenças psicológicas e sua falta de interesse por jogos e brincadeiras socialmente idealizadas para meninas. Em alguns casos sofrem com apelidos pejorativos como “Joãozinho”, “Molequinho” e outros do gênero, passando assim por maldosas rotulações em seu grupo social (SILVA, 2003:44).

Ao chegar à vida adulta 50% das crianças com TDAH continuam a apresentar o quadro de sintomas, acompanhando a pessoa ao longo de suas vidas (GENES, 2003).

#### **1.4.a COMORBIDADE**

Em torno de dois terços das crianças com TDAH apresentam o quadro de comorbidade, ou seja, há o diagnóstico de outro transtorno ou doença presente no mesmo indivíduo. As comorbidades mais comuns são: síndrome de Tourette (tiques) (6,5%), depressão maior

(14% a 24%), transtornos obsessivos compulsivos (15%), distúrbios de linguagem (10%), uso de drogas (até 40%), transtorno da ansiedade (13 a 20%), transtorno opositivo desafiador (33 a 65%), transtornos de conduta (1,78 a 10%), transtorno de humor bipolar (1,78 a 10%) e retardo mental (9,58%) (BARBOSA et al. 2000; GENES, 2003). Segundo CRAFT (2004:149) O departamento de Educação dos Estados Unidos indica que em 1997, havia mais de 2,5 milhões de crianças classificadas como tendo Transtorno de aprendizagem, essa cifra corresponde a quase 4,5% de crianças em idade escolar e 51% de crianças que recebem serviços de Educação Especial.

## **1.5 TDAH DA ADOLESCÊNCIA À IDADE ADULTA**

Há algum tempo atrás pensava-se que os sintomas do TDAH diminuíaam ao chegar na adolescência. Porém a maioria dos estudos comprovaram que a maior parte das crianças chega a maturidade com os sintomas e problemas similares aos da infância, e que adultos com o transtorno enfrentam dificuldades no trabalho, na

família e na sociedade. (NAPARSTEK, 2004). Estudos longitudinais demonstram que o transtorno persiste na vida adulta de 60 a 70% dos casos. (ABREU et al. 2006) Ao chegar à adolescência o TDAH se torna algo também muito marcante. Uma das maiores preocupações dos pais são os problemas que surgem ao chegar nesta fase. Estatísticas sugerem que uma enorme porcentagem de crianças com TDAH evoluem para problemas de delinquência durante a adolescência (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998:136).

Segundo Goldstein e Goldstein (1998:134), algumas pesquisas expõem que:

[...] 20% a 60% de adolescentes hiperativos envolvem-se em comportamento antissocial que resulta em registro de ocorrência no juizado de menores. Estima-se que aproximadamente de 3% a 4% da população normal de adolescentes acabe em juizado de menores. Em outras pesquisas, 35% dos adolescentes hiperativos foram suspensos pelo menos uma vez, em comparação a apenas 8% a 10% da população normal. Finalmente no segundo grau, estima-se que cerca de 80% de

adolescentes hiperativos estejam pelo menos um ano atrasados em pelo menos uma disciplina escolar básica. Para o adolescente com TDAH o convívio familiar também é um fator que implica drasticamente em sua vida, como pouca habilidade para se comunicar, ideias absurdas e problemas na estrutura familiar. Essas três dimensões das relações familiares podem exacerbar problemas de temperamento, tais como inquietação, desatenção e impulsividade. A incapacidade de tolerar frustração e os problemas de superexitação que alguns adolescentes experimentam geram mais discussão (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998:139).

Segundo Polanczyk, Rohde e Schmitz (2007):

Uma maior amplitude do prejuízo do TDAH na infância também foi significativamente associada à persistência do transtorno na idade adulta. Os autores não consideraram esse achado surpreendente, visto que seria esperada uma diminuição proporcional dos sintomas com a idade e, assim, poderia resultar em sintomas residuais quando o nível de prejuízo na infância fosse maior. “Ao chegar à vida adulta homens e mulheres com história de TDAH passam também por

grandes dificuldades na sua vida social e também parecem mostrar problemas com ansiedade, depressão e relacionamento”. (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN 1998:140).

Alguns adultos ainda podem manifestar a inquietude “interior” de modo subjetivo. Observa-se também uma necessidade de procurar ocupações profissionais com longas jornadas e mais dinâmicas. Pessoas que convivem com o adulto que possui o transtorno relatam serem estes incapazes de relaxar e manifestar sistematicamente uma aversão aos momentos tranquilos (RANGEL JÚNIOR, 2007).

Para Araújo e Silva (2003) muitos adultos de hoje, que não foram diagnosticados quando criança cresceram lutando com uma deficiência que demonstra sintomas similares aos apresentados pelas crianças que são eles: frequentemente inquietos e facilmente distraídos, lutam para conseguir manter o nível de atenção, são impulsivos e impacientes. No ambiente de trabalho não conseguem alcançar boa posição profissional, compatível com sua habilidade intelectual. Segundo Silva (2003:114) nem todos os adultos com os sintomas

demonstraram fracassos profissionais, muitos talentos que marcaram a história em nossa sociedade apresentaram fortes traços do transtorno, como o físico alemão Albert Einstein que apresentou sintomas que frequentemente são encontrados no Déficit de Atenção que se caracteriza por Hiperconcentração, na qual passava horas e às vezes dias concentrado em um só problema. O Poeta e escritor português Fernando Pessoa mostrava sintomas claros de inquietação, contradição, desorganização, devaneios, hiperconcentração, criatividade, intolerância ao tédio e dificuldade em seguir regras. Todas essas características foram analisadas de acordo com sua história de vida e seus poemas escritos. Existiram também outras figuras marcantes como Vincent van Gogh, Leonardo da Vinci, James Dean, Henry Ford, Ludwig van Beethoven e Wolfgang Amadeus Mozart, que também mostraram grandes traços e sintomas de TDAH. Isso demonstra uma condição paradoxal, pois através de suas mentes sonhadoras, impulsivas e hiperativas tornaram-se grandes nomes para suas áreas de atuação. Devemos destacar que esses renomes não

possuem diagnósticos clínicos, ou seja, apenas apresentam fortes traços comportamentais do TDAH (SILVA, 2003:114). Pessoas com TDAH podem apresentar desenvolvidas capacidades cognitivas, os ajudando a ajustar-se melhor a vida adulta e no local de trabalho. Apesar da maioria dos adultos com história de TDAH não demonstrarem comportamento antissocial, pesquisas demonstram que pelo menos 25% continuam a manifestar problemas persistentes de conduta e abuso de drogas, Além de serem frequentes, também, no local de trabalho (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998:140). Diante dos fatos apresentados percebemos que o TDAH é um transtorno no qual é necessário um tratamento, já que o mesmo acompanha a pessoa por toda vida. E mais do que o tratamento se faz necessário também à compreensão das pessoas próximas, para a tentativa de uma convivência harmoniosa.

## **1.6 TRATAMENTO**

A literatura demonstra alguns caminhos para o tratamento do TDAH. Para Silva (2003:194) em primeiro

lugar é necessário o conhecimento em relação ao transtorno, afinal só é possível optar por um tratamento através do “saber”, para que dessa forma colaborem de forma integral para formação do indivíduo. Segundo Barbosa et al. (2002) o tratamento envolve uma abordagem múltipla, englobando intervenções psicossociais e psicofarmacológicas: No âmbito das intervenções psicossociais, o primeiro passo deve ser educacional, através de informações claras e precisas à família a respeito do transtorno. Muitas vezes, é necessário um programa de treinamento para os pais, a fim de que aprendam a manejar os sintomas dos filhos. É importante que eles conheçam as melhores estratégias para o auxílio de seus filhos na organização e no planejamento das atividades. Por exemplo, essas crianças precisam de um ambiente silencioso, consistente e sem maiores estímulos visuais para estudarem. Silva (2003:195) reforça a importância, do que denomina “Apoio Técnico”, ou seja, pequenas medidas e atitudes que acabam por criar uma estrutura externa capaz de facilitar o cotidiano da pessoa com TDAH. Segundo a autora, isso pode ser conseguido com

a criação de rotinas que devem estabelecer aspectos essenciais como: estabelecer horários de maior produtividade, de repouso, de atividades físicas, de refeições; organizar cronogramas em relação as suas obrigações, projetos e lazer, criar o hábito de ter agenda para anotar sua rotina, usar sempre blocos e canetas para possíveis lembretes. Para Goldstein e Goldstein (1998:141) é importante que seja adotado um programa multidisciplinar para o tratamento do TDAH, incluindo ajuda à criança, amigos, professores e família em diversos ambientes.

Esse trabalho multidisciplinar para Benczik e Rohde (1999:63) é feito a partir de esclarecimento familiar sobre o transtorno, intervenção psicoterápica com a criança ou adolescente, intervenção psicopedagógica e/ou de reforço de conteúdos na escola, uso de medicamentos, orientação de manejo para família e professores. Fonte: Mattos (2001:38) A intervenção escolar também é necessária em alguns casos, podendo facilitar no convívio social e aumentando o interesse na escola. Cerca de 25 a 30% das crianças com TDAH apresentam problemas de aprendizagem secundários que se

associam ao transtorno, nesse caso a intervenção psicopedagógica é fundamental (BENCZIK & ROHDE, 1999:65). Segundo Naparstek (2004) a eficácia dos tratamentos na redução dos sintomas imediatos aumentam a cada dia. Crianças com TDAH estão sujeitas ao fracasso escolar e dificuldades emocionais, no entanto o diagnóstico precoce e o tratamento adequado tem demonstrado que essas crianças podem superar barreiras impostas pelo transtorno.

## **1.6. a TRATAMENTO FARMACOLÓGICO**

Os medicamentos ainda são umas das formas mais eficazes no tratamento do transtorno. (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN 1998:196).

Vários estudos demonstram claramente que mais de 70% das crianças e adolescentes com o TDAH apresentam melhoras significativas no transtorno quando o medicamento é usado de forma correta. (BENCZIK & ROHDE, 1999:66). Para Mattos e Segenreich (2004) o tratamento com remédios pode ser classificado em diferentes classes, a primeira escolha

são os psicoestimulantes (metilfenidato/ritalina e derivados anfetamínicos). As demais classes são os antidepressivos (tricíclicos) e a atomoxetina (previamente denominada tomoxetina), esta última sendo o único medicamento não estimulante. Os medicamentos estimulantes são hoje os mais utilizados para o tratamento do TDAH. A partir de 1990 encontrou-se um número crescente de estudos avaliando a eficácia do tratamento com esses medicamentos. A maioria dos estudos foi realizado com crianças em idade escolar e apontou por uma resposta moderada ou ótima para 70% dos casos (melhora sintomatológica de 30% ou mais). (ROHDE & GREVET, 2005) Entre os estimulantes se destaca a Ritalina (marca comercial do metilfenidato), que é o único medicamento estimulante que aparece no mercado brasileiro (BENCZIK & ROHDE, 1999:66), porém tem havido muita discussão sobre o medicamento. Muitos debates foram feitos em relação aos efeitos colaterais, sendo uma das maiores preocupações nos anos 70 sua relação com a inibição do crescimento e a fama de ter efeito de “droga” (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998:204).

Silva (2003:198) esclarece que o medicamento não causa dependência quando utilizado na dosagem correta. Alguns estudos recentes sugerem, inclusive, que adolescentes que são “apropriadamente” tratados com o medicamento ficam menos propensos ao uso abusivo de drogas e álcool. Se os estimulantes são assim denominados devido a sua capacidade de aumentar o nível de atividade do cérebro, por que não tornam então as pessoas ainda mais hiperativas? A área do cérebro que eles ativam é responsável pela inibição do comportamento e pela manutenção dos esforços de atenção, dessa maneira eles atuam como freio do cérebro no comportamento. (BARKLEY, 2002:284)

Para Silva (2003:198) Pode parecer contraditório o uso de psicoestimulantes em pessoas que apresentam hiperatividade física e mental. No entanto, pode-se observar na prática clínica que estas substâncias nos indivíduos produzem aumentos na concentração, diminuem a impulsividade, hiperatividade, além de poder atuar na redução da ansiedade e na melhoria dos estados depressivos.

Segundo Benczik e Rohde (1999:70), o metilfenidato, como a maioria dos outros remédios, pode causar sintomas de dor de cabeça, mal-estar, náuseas, vômitos e tonturas, porém, isso acontece apenas com uma pequena parcela de crianças e adolescentes e, normalmente, os sintomas desaparecem com o uso continuado e ajuste da dose do remédio. Silva (2003:200) classifica os principais medicamentos antidepressivos utilizados no tratamento do TDAH, que são: Sertralina, Paroxetina, Fluoxetina, Bupropiona, e Venlafaxina, esses medicamentos são eficazes na manutenção dos quadros depressivos, pânico, fobias, ansiedade, sintomas obsessivos-compulsivos, irritabilidade, agressividade, hipersensibilidade emocional, transtornos alimentares e tensão pré-menstrual.

Barkley (2002:298) ressalta que as alterações de comportamento relacionadas ao transtorno podem ser observadas poucos dias após o uso dos antidepressivos, em outros casos, podem demorar várias semanas, quando o medicamento é utilizado para tratar crianças com depressão, serão então necessárias

várias semanas para julgar se a dose do medicamento é adequada. A dose poderá ser aumentada ou diminuída dependendo dos resultados do primeiro teste e serão necessárias mais algumas semanas até que os benefícios da nova dose possam ser observados.

Benczik e Rohde (1999:66) ressaltam que não são todas as crianças com TDAH que necessitam do uso de medicação, ou seja, aquelas com sintomas leves e boas capacidades cognitivas podem não precisar do uso de medicamentos, sendo feito o tratamento apenas com intervenções psicoterápicas e estratégias de manejo cognitivo-comportamentais que são fundamentais para o manejo dos sintomas, sendo que muitas vezes o transtorno é acompanhado de ansiedade, depressão e de baixa autoestima, é importante que o profissional possa criar estratégias de apoio e de compreensão das dificuldades pelas quais a criança ou adolescente estejam passando.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU et al. Painel brasileiro de especialistas sobre o diagnóstico do Transtorno de Déficit de

Atenção/Hiperatividade (TDAH) em adultos. Disponível em:

[http://www.revistapsiqrs.org.br/administracao/arquivos/painel\\_brasileiro\\_especialistas\\_28\\_01\\_06.pdf](http://www.revistapsiqrs.org.br/administracao/arquivos/painel_brasileiro_especialistas_28_01_06.pdf) Acesso.

ALMEIDA, R.C.M.M. MESQUITA, K.S.S. OLIVEIRA, S.M.A. Criança Hiperativa: Escola Hiperligada. Disponível em:

<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/857-of10a-st3.pdf>

Acesso em: ARAÚJO, A.P.Q.C. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a13.pdf>.

Acesso em: 10 junho. 2019.

ARAÚJO, A. P. Q. C. MATTOS, P. PEREIRA, H.S. Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade(TDAH): aspectos relacionados a comorbidade com distúrbios da atividade motora. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v5n4/27757.pdf> Acesso

em: 12 de junho 2019.

ARAÚJO, M. SILVA, S.A.P.S. Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd62/atencao.htm>, acessado em 02 de maio de 2019

ARAÚJO et al. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004282X2003000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004282X2003000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 02 de maio de 2019. BARKLEY, R.A. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade TDAH. São Paulo: Artmed, 2-000.

BARBOSA et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462000000600003&script=sci\\_arttext&tlng=](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462000000600003&script=sci_arttext&tlng=) , acessado em 02 de maio de 2019,

BARROCO et al. 10 condutas típicas. Proposta Curricular do Município de Sarandi. Paraná. Brasil. 2004. Disponível em:

<http://www.sarandi.pr.gov.br/educacao/educacao%202008/proposta%20pedagogica/docproposta/Ensino%20Especial.pdf#page=86> , acessado em 02 de maio de 2019.

BENCKZIK, E.B.P; ROHDE, L.A.P. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BENNET et al. Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade da infância a adolescência: considerações clínicas terapêuticas. Revista de Psiquiatria da universidade de São Paulo Disponível em: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol31/n3/124.html>, acessado em 15 de maio de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília:1997.

COUTINHO et al. Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S004720852007000500007&script=sci\\_arttext&lng=andothers](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S004720852007000500007&script=sci_arttext&lng=andothers), acessado em 15 de maio de 2019.

CRAFT, D.H. Distúrbios de Aprendizagem e Déficits de Atenção In. WINNICK, J. Educação Física e Esportes adaptados. São Paulo A: Manole, 2004.

FACION, J.R. Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade: atualização clínica. Disponível em:

<http://www.nead.uncnet.br/2004/revistas/psicologia/2/23.pdf> , acessado em 06 de junho de 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3<sup>a</sup>.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, V. *Psicomotricidade*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTES, R.S. GLAT, R. PLETSCHE, M.D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino<sup>1</sup>

Disponível em:

[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/unigranrio.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf), acessado em 07 de junho de 2019.

FORTINO et al. Terapia cognitivo-comportamental e psicomotricidade. *Revista Brasileira de psicoterapia*.

Disponível em:

[http://www.celg.org.br/revista\\_2006.pdf#page=78](http://www.celg.org.br/revista_2006.pdf#page=78)

FREIRE, A.C.C. PONDÉ, M.P. Estudo piloto da prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças escolares na cidade do Salvador, Bahia, Brasil. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004->

282X2005000300020&script=sci\_arttext&tlng=pt

acessado em 07 de junho de 2019.

FREIRE, J, B. Educação de Corpo Inteiro. Editora Scipione, 1997.

GENES, M. Transtorno de Déficit de atenção com hiperatividade. Revista Simpro-Rio. Disponível em: <http://sinpro-rio.org.br/pdfs/revistas/revista6.pdf#page=34>, acessado em 15 de junho de 2019.

GENTILE, P. Indisciplinado ou Hiperativo? Revista Nova Escola. Maio, 2000 Disponível em: [http://novaescola.abril.com.br/ed/132\\_mai00/html/hiperativ.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/132_mai00/html/hiperativ.htm) Acesso em: 10 de junho de 2019.

GIACOMINI, M.C.C; GIACOMINI, O. Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade e educação física. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd99/tdah.htm> Acesso em: 11 de junho de 2019.

GOLDSTEIN, M; GOLDSTEIN, S. Hiperatividade. Campinas: Papirus, 1998.

GREVET, H. G. ROHDE, L.A. Diretrizes e algoritmo para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na Infância, Adolescência e idade adulta. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psiq/Algoritmo%20%20TDAH.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

HALPERN, R. ROHDE, L.A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa08.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. Fundamentos da Metodologia Científica. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOOVIS, E.M. Distúrbios Comportamentais In. WINNICK, J. Educação Física e Esportes adaptados. São Paulo A: Manole, 2004.

MATTOS, P. No mundo da lua. São Paulo: Editora Lemos, 2001. MATTOS, P. PASTURA, G. Efeitos colaterais do Metilfenidato. Revista de Psiquiatria Clínica. Disponível em: <http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:Tlim4lZTZwwJ:urutu.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol31/n2/100.html+metilfenidato>. Acessado em 20 de junho de 2019.

MATTOS, P. SEGENREINCH D. Eficácia da bupropiona no tratamento do TDAH. Revista de Psiquiatria Clínica. Disponível em <http://urutu.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol31/n3/117.html>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

MENDES, C.S; RIBEIRO, C.H.V. A Educação Física e o Transtorno de Déficit de Atenção com hiperatividade (TDA/H): um estudo para o profissional no espaço escolar. Disponível em: <http://www.efedeportes.com/efd100/defict.htm> Acesso em: 19 de maio de 2019.

NAPARSTEK, R. Bioenergética: uma alternativa para o tratamento do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Disponível em:

<http://www.centroreichiano.com.br/artigos/anais/Rebeca%20Naparstek.pdf> Acesso em: 23 maio de 2019.

RANGEL JUNIOR, E.B. Percepções acerca do papel da escola no desenvolvimento psicossocial de indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTOS, D.T. A formação do professor de Educação Física para o trato com alunos portadores de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd114/transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade.htm> Acesso em: 23 de maio de 2019.

SCHWARTZMAN, J.S. Transtorno de Déficit de Atenção. São Paulo: Mackenzie, 2001.

SILVA, R.A. SOUSA, L.A.P. Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade. Disponível em:

<http://www.revistacefac.com.br/revista73/artigo%201.pdf>  
f. Acesso em: 25 de maio de 2019.

SILVA, A.B.B. Mentas Inquietas. 14<sup>o</sup> ed. São Paulo: Gente, 2003

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001

VENEGAS, C.C. Revista eletrônica atualidades. Investigativas em educación. in. RANGEL JUNIOR, E.B. Percepções acerca do papel da escola no desenvolvimento psicossocial de indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

## **A DANÇA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES OU EXTRA-ESCOLARES**

Andréia de Campos Gomes

Segundo SILVA (2005), a dança vem sendo incluída nos currículos escolares ou extraescolares, juntamente com outras artes criativas como a música e as artes plásticas. Devido aos métodos e processos utilizados por estas disciplinas, as crianças têm a possibilidade de aprender, pelas experiências do próprio corpo, a agirem no espaço em que vivem, interagirem com as pessoas que as cercam, além de expressarem sentimentos e pensamentos através de forma diferentes de comunicação corporal. (SANTOS; LUCAREVSKI; SILVA; 2005).

[...] Embora em muitos países ela já faça parte do currículo escolar obrigatório há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física (prioritariamente) e/ou Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com o Teatro). No entanto, a Dança é ainda predominantemente parte dos conteúdos extracurriculares, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte. (BRASIL, 1997, p.27).

Segundo BOGÉA (2002), a dançar pode significar uma tentativa de comunicação, de expressão de sentimentos e ideias, ou de rituais, como bater as mãos e os pés ritmicamente para aquecer os corpos antes da caça e dos combates. A dança nasce com o homem. Já nas cavernas, ele batia os pés ritmicamente para se aquecer e

comunicar. Em todas as civilizações se dança, de maneira diferente e por vários motivos (BOGÉA, 2002, p.48).

Segundo SILVA (2005), assim a dança, em seu caráter educativo e formativo, é para a construção da disciplina e da responsabilidade, através de reforços de autocontrole e de comportamentos socialmente aceitáveis. Aliados a isso, de forma orientada e correspondente a maturidade de cada fase, a atividade em dança proporciona o desenvolvimento de atividades lúdicas, simbólicas e criativas, que são relevâncias para o desenvolvimento total da criança. O dançar aliado ao brincar imaginativo sócio dramático tem como fim o aprimoramento biopsicossocial da criança. Por meio de faz - de - conta, as crianças aprendem a compreender o ponto de vista de outra pessoa, a desenvolver habilidades na resolução de problemas sociais e a expressar sua criatividade. (SANTOS; LUCAREVSKI; SILVA; 2005)

Segundo PORTINARI (1989), antropólogos e arqueólogos assumem que o homem primitivo dançava como sinal de exuberância física, rudimentar tentativa de comunicação e, posteriormente, já como forma de ritual. Dançou-se assim desde tempos imemoriais, em trono de fogueira e diante de cavernas: gestos rítmicos, repetitivos, às vezes levado ao paroxismo, serviam para aquecer os corpos antes da caça e do combate. Nas mais remotas organizações sociais, a dança estava presente, celebrando as forças da natureza, investidas bélicas, mudanças das estações. (PORTINARI, 1989, p.17)

Pode-se dizer, que a dança enquanto um processo educacional, não se resume em apenas um alcance de habilidades, mas sim, pode contribuir para aprimorar as habilidades básicas, dos padrões de importância do movimento, no acréscimo das potencialidades humanas e suas relações com o mundo.

Conforme CARNONERA (2008), são danças usadas em reuniões sociais, executadas sempre por pares. As aulas de dança de salão faziam parte, antigamente, da educação da mocidade, quando o minueto, a polca e a mazurca e depois a valsa, tiveram o seu grande império. (Carbonera e Carbonera, 2008).

Segundo CARNONERA (2008), as danças atuais são aquelas que os alunos mais gostam de dançar. Por isso todo trabalho de Dança na Escola, deve ser iniciado com as danças da atualidade. Isso com certeza vão motivar a participação dos alunos, para que os mesmos realizem posteriormente outros tipos de danças. (Carbonera e Carbonera, 2008).

O PCN entende a educação física como cultura corporal, e “dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela educação física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a

dança, a ginástica e a luta” (BRASIL, 1997,P. 26-7).

Segundo ARAUJO (1993), convém ressaltar que a dança, como conteúdo na escola, se apresenta mascarada. Um processo sistematizado para o desenvolvimento do ritmo e do movimento é substituído pelos treinamentos para festas usualmente comemoradas, a fim de apresentações. Subestima-se o processo investigativo nas descobertas deste conteúdo a favor de uma plasticidade promocional (ARAÚJO, 1993).

BARRETO (2008), afirma que a dança pode propiciar o autoconhecimento, estimular vivência da corporeidade na escola, proporcionar aos educando relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo, incentivar a expressividade dos indivíduos, possibilitar a comunicação não verbal e os diálogos corporais na

escola, sensibilizar as pessoas contribuindo para que elas tenham uma educação estética, promovendo relações mais equilibradas e harmoniosas diante do mundo desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança. (BARRETO, 2008, p.66)

(...) um professor diante dos alunos sentados em suas carteiras pode, através da compreensão, fazer tanto para ajudar toda a classe e cada criança individualmente como o professor de dança ou de ginástica, cujo interesse pelo movimento é mais imediato. O docente que ensina matérias do tipo acadêmico deve apreciar os esforços expressados por meio do movimento, assim como o professor de dança que tem que se dar conta de que há um esforço mental implícito em toda atividade. (Laban, 1990, p. 102).

Percebe-se, que apesar de boa parte dos professores terem feito algum curso na área da dança, este não foi capaz de suprir as demandas do mercado, deixando em aberto suas responsabilidades com a escola.

As aplicações da dança variam bastante, vão desde o ensino para quem quer se aprofundar e dar aulas ou fazer apresentações, nas escolas e redes de ensino a dança como método de educação, como reinserção social, em academias de ginástica, todas essas perspectivas não podem ser ignoradas sem esquecer as licenciaturas para habilitar o futuro profissional para trabalhar no ensino fundamental e médio.

Segundo Ferreira (2009) afirma,

**O corpo e o Espaço:** Trabalhar o corpo em diferentes planos, sentidos e direções, exercitando o domínio espacial individual e relacionado com o outro e com o ambiente. A relação do corpo do

educando com seu espaço e objetos que compõe o seu ambiente, tem o papel de levar o educando a uma descentralização de seu próprio eu, fazendo-o olhar para o outro e para tudo que está a sua volta.

**A Dança/Educação**, ao explorar a noção do espaço deverá facultar a liberdade de exploração do espaço à volta da criança de forma espontânea e lúdica. As noções fundamentais, dos contrastes alto-baixo, longe-perto, presença-ausência, grande-pequeno, etc., oportunizarão a criança observar, perceber, explorar o espaço à sua volta pelo movimento.

**Cinestesia corporal:** Trabalhar as sensações que se transmite de forma contínua e que partem de todos os pontos do corpo, nas articulações e nos músculos, regular o equilíbrio e as ações voluntárias coordenadas que são necessárias para realizar qualquer deslocamento

do corpo desenvolvendo a criança em seus movimentos.

**O Ritmo:** O ritmo é fundamental na vivência da dança. Por meio de atividades lúdicas, montagens coreográficas e exercícios de movimentos livres, podemos exercitar a velocidade, a duração e intensidade na dança, estimulando a criança a identificar esses pontos em músicas, por meio de sons corporais ou no silêncio.

Quando a criança desenvolve essa capacidade rítmica, obtém maior disciplina na coordenação, economia de esforço, maior atenção e equilíbrio, e assim sua capacidade de aprendizagem torna-se mais eficaz.

**Linguagem do corpo na dança:** Um dos grandes desafios na dança é estabelecer uma comunicação e expressão por meio do corpo, sem precisar verbalizar. Além de estímulos em movimentos livres, é preciso desenvolver motivos

e intensões no corpo e em sua relação com o espaço no movimento e com o todo.

A dança e a sociedade estão sempre ligadas. Não há como falar da dança sem percorrer a grandeza de sua trajetória ao longo dos anos, nem deixar de falar do homem, da sua corporeidade e necessidades.

Neste sentido a dança sempre visou o mesmo fim: a vida, a saúde, a religião, a morte, a fertilidade, o vigor físico, também permeando os caminhos terapêuticos e educacionais, estabelecendo assim, uma diversidade interessante para esta manifestação.

O indivíduo precisa ter consciência de seus gestos e movimentos, precisa pensar e sentir o que está movimentando. Desta forma, esta consciência de que a dança sempre esteve presente em nossas vidas situa o homem como um ser no mundo e esta interação de acordo com Nanni

(1998, p.8), é "imprescindível para que o ser humano se torne sujeito de suas práxis no desvelar a sua realidade histórica, através de sua corporeidade."

Para isso, precisa-se de professores preparados e dispostos a tratar desse tema. Cabe até mesmo uma crítica aos cursos de formação de professores, que em seus currículos dificilmente tem como disciplina obrigatória, uma aplicação pedagógica de ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. O que acaba por colocar de certa forma, a Lei N. 10639 de 9 de janeiro de 2003 em contradição. E faz com que muitos professores deixem de trabalhar essas considerações, ou que sua didática nesse campo seja insubsistente. Contudo, isso não pode eximir os professores da responsabilidade de ministras essa temática, em diferentes momentos e possibilidades.

## **A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Dança na Educação Infantil, também possibilita uma flexibilidade de tempo e espaço na localização do aluno no aprender. Para o educador, a dança no processo do ensino-aprendizagem, é um poderoso apoio metodológico na elaboração das atividades que são planejadas e desenvolvidas dentro de um conhecimento apto para o ensino do aluno.

Tratando da dinâmica da dança no ensino infantil, ao utilizar desse meio o educador pode e deve fazer o uso da interatividade usando uma criatividade e autonomia, favorecendo a compreensão dos alunos no aprender dos conteúdos.

Dessa forma, propicia uma concretização na interação entre o educador e educando, possibilitando uma comunicação educacional mais eficiente e dinâmica no aprender. O educador ao

ministrar suas aulas utilizando-se do meio da Dança nos momentos necessários, sua qualidade e competência serão de resultados satisfatórios. Visão na qual, sua metodologia de ensinar será mais flexível no ambiente escolar.

Todavia, a Dança na Educação Infantil, desempenha um papel primordial no desenvolvimento da criança, permitindo uma interação social e fazendo com que as mesmas encontrem respostas por si mesmas, através da dinâmica da dança.

Em sala de aula, ambiente que, através da dança o educador poderá sem receios oportunizar situações desafiadoras, onde a criança passará a descobrir um universo mágico com movimentos criativos e de uma livre expressão com todos.

Outro fator que permitiu neste trabalho verificar na dança é a evolução da criança em se relacionar com os coleguinhas e como ela passa a

dominar seu corpo através dos movimentos oferecidos pela dança. Dando oportunidade de superar limitações enfrentando seus próprios desafios.

A Dança na Educação Infantil, é um meio de educar, alfabetizar e incentivar cada vez mais a criança a traçar seu desenvolvimento intelectual e emocional, na dinâmica da dança é de não deixar que a mesma vire uma obrigação ou movimentos repetitivos, principalmente nos momentos de apresentações,

De fato, trabalhar a dança em sala de aula une os alunos em uma interatividade que contempla uma organização eficaz do rendimento escolar.

Na educação Infantil em Dança, explica que, ao processo de trabalhar a dança em sala de aula aproveita-se a energia das crianças, pois a dança propicia uma nova linguagem dentro do universo

da criança. Favorece trabalhar com a expressão e o corpo em movimento. Assim, a linguagem da dança é parecida com a linguagem da criança, elas criam, improvisam e acima de tudo, a uma organização nas atividades oferecidas pelo professor.

Outros pontos nas atividades interagem com a grade curricular, ponto importante para o desenvolvimento da dança. De ensino junto à dança, a educadora envolve a literatura em um projeto voltado para a dança, onde a partir de histórias contadas junta as atividades em um só desenvolvimento de ensino. Passando assim, o aprender a ser divertido e facilitando o transmitir do saber aos pequenos alunos.

Um questionamento é referente que o professor que precisa adaptar-se ao novo mundo da dança. Visto que, é necessário o professor se conhecer e conhecer a dança. Sendo assim,

poderá desenvolver e executar um trabalho apto na sala de aula.

Um cuidado que o educador deverá ter na dinâmica da dança é de não deixar que a mesma vire uma obrigação ou movimentos repetitivos, principalmente nos momentos de apresentações, como por exemplo: festinha de final de ano ou festa junina. A dança deve ser expressiva e experimentar novos caminhos e não que fique apenas em uma codificação. Momento no qual, o educador, juntamente com seus alunos deve procurar criar seus próprios movimentos.

Uma formação docente em dança é o ponto de partida para um bom desenvolvimento metodológico em sala de aula, pois, falta muito na escola professores habilitados para essa prática de ensinar dança e música. Todavia, a Dança na Educação Infantil, não deve virar obrigação de fazer o repetitivo, e sim, algo expressivo e com muito divertimento.

Consequentemente ao desenvolver a dança e a linguagem musical em sala de aula, é fundamental estimular uma interação de gestos e uma sensibilidade corporal dos educandos. A dança é a manifestação de uma comunicação entre todos em sala de aula, assim o processo de ensino-aprendizagem ficará mais prazeroso de ensinar e de aprender.

“Ensinar dança é necessariamente criar relações e, dessa forma, é preciso que o professor compartilhe ideais de reflexões, criatividade e autonomia, para que os alunos possam aprender conteúdos de maneira contínua, correlata e crítica” (Tadraet al., 2009, p. 52)

É através dessa facilidade de aprendizagem, que a cada minuto se aprende coisas e informações novas do mundo da dança. Não podemos deixar de descartar ainda, a resistência que existe sim, entre educador e educando nesse meio do aprender a dança. Todavia, são aspectos e objetivos que devem ser trabalhados, dentro de uma compreensão garantindo uma perfeita qualidade de ensino-aprendizagem.

Assim o desenvolvimento do conhecimento da dança, passará a ser muito mais claro e dinâmico. Sabemos que a educação na dança infantil, é uma ferramenta essencial na vida do aluno. Pois, não tem como fugir desse aparato real e dinâmico em sala de aula.

Conforme BARRETO (1998) cabe muitíssimo cuidado, por parte do educador, saber utilizar e dominar está metodologia que irá usufruir, fazendo com que, o aluno participe de forma

coerente dentro do conteúdo que está sendo passado e ensinado. “O ensino da dança na escola é importante porque estimula os indivíduos durante a educação formal, a adquirirem seu autoconhecimento, enquanto á uma vivencia na corporeidade, através de um relacionar-se com o mundo artisticamente” (Barreto, 1998, p. 84).

Embora a distorção ao ensinar dança em sala de aula, não deixa de ser uma demanda dessa modalidade no meio educacional. Contudo, no espaço escolar o educador deve apropriar-se em técnicas, práticas e atitudes, visando usar dessa ferramenta como um meio potencial de ajudar no transmitir do ensinar e aprender. Ensinar dança na sala de aula, passa a ser um mecanismo rápido que gera informações coerentes diante do conteúdo que o educador está oferecendo.

É um suporte que estabelece uma ligação entre o real e a fantasia.

Educar e ensinar dança, deve usar dessa ferramenta de forma prática e eficiente. Mostrando todos os lados dessa metodologia de ensino para os educandos e como ela é positiva no ensino-aprendizagem. Cabe ao educador trabalhar de forma dominante a Dança na Educação Infantil, pois ela já está impregnada no meio educacional.

A Dança na Educação Infantil de fato, não é uma educação para todos os conteúdos, mas é um meio adequado de adaptação aos alunos e professores para uma maior flexibilidade no ensino-aprendizagem. A dança é um meio que facilita tanto para o educador ensinar, como para o educando em aprender. Não basta existir a dança na educação, é preciso ter educadores competentes, dinâmicos e que conheçam o verdadeiro sentido da música e que conseqüentemente dominará a alma da dança.

Sempre irão existir mudanças no meio educacional, mas um professor com competência

e qualidade sempre será o grande mestre. E a Dança na educação Infantil, é uma linguagem simples e clara que o aluno passa a entender melhor os conhecimentos transmitidos pelo educador em sala de aula.

A Dança na Educação Infantil ao ser trabalhada de uma maneira significativa por alguns profissionais da Educação Infantil, integram em sua proposta metodológica a dança como um momento facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Envolver atividades nos projetos de educação no momento do aprender do aluno é uma forma fantástica e que interage toda a classe escolar. No ambiente escolar, não se pode deixar a dança ser um momento mecânico nas apresentações festivas que acontecem durante o ano nas escolas. Impossibilitando a livre criação das crianças e o contato direto com a fantasia da dança. Pois, muitos educadores ao se depararem

com datas comemorativas e festivas não conseguem expor uma nova criatividade e muitas vezes permanecem no tradicional.

Através dos estudos, também podemos perceber que a dança é um ato de comunicação e expressão, devido a isso, que muitos educadores estão trabalhando fortemente em seus projetos de trazer atividades que se adaptem a grade curricular. Assim proporcionará ao educando uma maior interatividade com todo ambiente escolar, e o seu aprender será positivo em todo o processo do seu aprendizado.

As vantagens de adaptar a dança nas atividades em sala de aula garantirão às crianças uma aprendizagem prazerosa e significativa, onde há interação, socialização, criatividade, imaginação, expressão será de uma livre fantasia no meio da dança.

Portanto, conclui-se que o grande desafio dos educadores em atuar em sala de aula a dança, é de “abrir a mentalidade” para tentar construir novas formas de ensinar e aprender, a metodologia é a autonomia do educador.

Uma vez que, têm-se um processo novo de ensinar é apenas querer, fazer e acontecer um novo contexto educacional. Estruturar-se, habilitar-se, e formar-se em Dança como sendo um Educador na dança é o primeiro passo fundamental para essa nova era da dança na escola.

Nesse sentido, cabe-nos dizer que para a modalidade da Dança na Educação Infantil os propósitos devem ser almejados, devem-se observar todas as estratégias e metodologias usadas e planejadas para se obter um resultado satisfatório no âmbito escolar.

O educador precisa ter uma autoridade e habilidade na sala de aula e dominar o conteúdo e ter total conhecimento ao utilizar desse meio que é a Dança na Educação Infantil.

Embora ao saber ministrar e educar com qualidade e competência o educador deve se doar abertamente para a construção da socialização da dança, oferecendo aos educandos um sistema de interação, desenvolvendo toda expressão corporal das crianças, assim farão toda a diferença no processo ensino-aprendizagem.

O educador em sua consciência de educar e ensinar dança, deve usar dessa ferramenta de forma prática e eficiente. Mostrando todos os lados dessa metodologia de ensino para os educandos e como ela é positiva no ensino-aprendizagem. Cabe ao educador trabalhar de forma dominante a Dança na Educação Infantil, pois ela já está impregnada no meio educacional.

Claro que, a Dança na Educação Infantil de fato, não é uma educação para todos os conteúdos, mas é um meio adequado de adaptação aos alunos e professores para uma maior flexibilidade no ensino-aprendizagem. A dança é um meio que facilita tanto para o educador ensinar, como para o educando em aprender. Não basta existir a dança na educação, é preciso ter educadores competentes, dinâmicos e que conheçam o verdadeiro sentido da música e que consequentemente dominará a alma da dança.

Sempre irão existir mudanças no meio educacional, mas um professor com competência e qualidade sempre será o grande mestre. E a Dança na educação Infantil, é uma linguagem simples e clara que o aluno passa a entender melhor os conhecimentos transmitidos pelo educador em sala de aula.

## REFERENCIAS

ARAÚJO, M.V.B. A Dança na Escola. Cultura Corporal de Massa, Popular ou Erudita? Monografia UFPE, como requisito para conclusão do curso de especialização em Pedagogia do Esporte. Recife, 1993.

BARBANTI, V. Dicionário da Educação Física e do Esporte.

São Paulo: Manole, 1994.

BARBOSA, C. L. de A. Educação física escolar da alienação à libertação, 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.93

BARRETO, D. Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARRETO, D. Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Autores associados, 2004.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGÉA, I. O livro da dança. São Paulo: Schwarcz, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física: MEC/SCF, 1997.

BREGALOTO, Roseli Aparecida. Cultura Corporal da Dança.

São Paulo: Ícone 2007.

CARBONERA, Daniele; CARBONERA, Sergio Antônio. A Importância da Dança no Contexto Escolar. Monografia Apresentada para Conclusão de Curso Pós-Graduação em Educação Física Escolar da Faculdade Iguazu ESAP Cascavel - PR, 2008.

COIMBRA, Cícera Lúcia de Almeida. A dança como elemento de ressignificação no cotidiano escolar. 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas/UFAL, 2003.

FARO, Antônio José. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERRAZ, Osvaldo Luiz & MACEDO, Lino. Reflexões de Professores Sobre a Educação Dança na Educação Infantil Incluindo o Referencial Curricular Nacional. Revista Paulista. Educação Física, São Paulo, 15 (1):83-102, jan./jun. 2001

FRANCO, M. L. P. B. Análise do conteúdo. 2. ed. Brasília:

Líber, 2007.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Caderno Cedes, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje, textos e contextos. Editora Cortez, 2ª Edição 2001.

MARQUES, I.A. Dançando na escola, Revista Motriz, v.3, n.1, p.20-28, 1997.

NANNI, Dionisia. Dança – Educação – Princípios, Métodos e Técnicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 289p.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de ensino médio. Brasília, MEC/SEM, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física/ Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica. Curitiba:SEED/PR, 2006.

SBORQUIA, S. P. A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002.

SBORQUIA, S. P; GALLARDO, J. S. P. A dança no contexto da Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

ZAGONEL, Bernadete, DORIA, Lílian Fleury, ONUKI, Gisele, DIAZ Marília. Metodologia do Ensino de Arte – Editora Intersaberes –

## **O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE SETE A DOZE ANOS**

Mara Elisa Galvani Daffre

As crianças de sete a doze anos estão em um momento do desenvolvimento cognitivo que Piaget denominou como pré-operatório.

Nesta faixa-etária a criança apresentará maior interesse pelos jogos de regra, que poderão ser utilizados como importante aliado no processo ensino/aprendizagem, assim como formador moral.

Este interesse vem a partir da desvinculação do comportamento egocêntrico predominante na fase anterior.

O jogo é considerado, pelos teóricos, como um meio que irá auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico, social e cultural, proporcionando à criança uma evolução, do que explica Vygotsky, da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real, através da troca de experiências entre os mais e menos experientes.

Nota-se que a aplicação do jogo deverá ser feita tanto de maneira regrada como de maneira livre.

Este processo para ter bons resultados, dependerá, em grande parte, da competência e da postura adequada a cada momento, isto é, este educador deverá ter autoridade e ao mesmo tempo apropriar-se e envolver-se com as atividades propostas as crianças. Está postura também será muito importante para o estabelecimento de limites e para a construção da autonomia.

## **ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO**

Para entendermos a importância do jogo nas séries iniciais do ensino fundamental, será necessária uma breve explanação no que tange a criança e seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

### **1 - ASPECTO SOCIAL**

Esta fase marca uma profunda modificação nos aspectos ditos a pouco, marca também o início da escolaridade propriamente dita, logo a aprendizagem sistemática passa a ser prioridade na vida da criança.

Na fase anterior (antes dos sete anos) a criança apresenta um comportamento egocêntrico, isto é, a criança permanece centralizada em si mesma. Também nesta fase, observamos, pontos como a indiferenciação, animismo, artificialismo, finalismo, imitação e afetividade autocentrada.

Já na fase a qual nos propomos a discutir, veremos que no indivíduo a linguagem egocêntrica irá desaparecer quase que totalmente, pois segundo Terezinha Batista se for bem orientada aos onze anos a criança superará seu egocentrismo.

*“Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los.” Piaget (1967:p.43)*

Situações como trabalho em grupo, discussões e brincadeiras coletivas, tornam-se possíveis tendo em vista que a criança torna-se capaz de iniciar a descentralização de seu mundo.

Como constatamos, após os sete anos o indivíduo passa por um importante processo de mudança nas atitudes sociais como é o caso dos jogos com regras o que na fase anterior seria bem difícil de acontecer, pois,

*“Na primeira infância, os jogadores de quatro a seis anos procuram imitar os exemplos dos mais velhos e observam mesmo algumas regras; mas cada um só conhece uma parte delas e durante o jogo não se importa com a regra do vizinho, quando este é da mesma idade”.(ibid p. 43)*

Já a partir dos sete anos os jogadores, mesmo sem conhecerem todas as regras, conseguem assegurar uma igualdade no grupo, pensam antes de agir chegando a um momento de reflexão.

Até os dez anos a regra do jogo é vista como algo sagrado e imutável, no entanto

*“... mostra-se bastante liberal no que tange à aplicação das regras: freqüentemente introduz, sem qualquer consulta prévia a seu adversário, alguma variante que lhe possibilita ter maior desempenho e não acha estranho afirmar no final de uma partida que todo mundo ganhou”. Yves de La Taille (1992: p.50) <sup>4</sup>*

Como já foi dito no início, nesta fase, a criança adentra a escolaridade propriamente dita, isto é, passa a fazer parte de outro grupo, que não o familiar, e aos poucos passa a participar de diferentes grupos, onde será necessária a lealdade e será

*“... o momento de administrar o sentimento de rivalidade que surgiu através das vivências edípicas e que é desdobrado nas relações sociais”. Vera Barros (1996: p. 12) <sup>5</sup>*

---

<sup>4</sup>O texto de Yves de La Taille encontra-se no livro Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

<sup>5</sup> O texto de Vera Barros encontra-se no livro Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópoles, RJ, Vozes.

## 2 - ASPECTO AFETIVO

Na fase de sete aos doze anos, Piaget caracteriza a afetividade pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade que leva a uma melhor integração do eu e uma regulação da vida afetiva.

Vemos como consequência deste momento o sentimento de justiça dissociado da submissão, melhor dizendo, muitas vezes os momentos de injustiça dos quais as crianças passam ou imaginam passar fazem com que isso aconteça.

Observamos aí o respeito mútuo e o sentimento de justiça, por exemplo, um adulto que ao tentar mudar as regras de um jogo de bola de gude poderá constatar que a reação de crianças desta fase é de adotar a mesma se for da vontade do grupo, como um contrato entre os jogadores.

Vemos no resultado deste acordo, o respeito mútuo e a honestidade, sentimento moral até então desconhecido, o que exclui

*“... a trapaça, mas não porque esta seja” proibida “, mas pelo fato de que viola o acordo entre indivíduos que se estimam... Compreende-se assim porque a mentira só então começa a ser compreendida, já que é nesta idade que enganar os amigos é considerado como mais grave do que mentir para um adulto”. Piaget (1967: p. 58)*

No jogo, em especial o de regras, contata-se no grupo de mesma faixa etária, o despertar de sentimentos morais muito significativos, como o respeito mútuo, honestidade e o sentimento de justiça desenvolvido na cooperação.

Outro ponto merecedor de destaque seria a vontade, à medida que os pensamentos e os sentimentos se organizam, observamos regulações que se equilibram neste sentimento e que tem equivalência afetiva nas operações da razão.

*“A vontade é uma função de aparição tardia e seu exercício real está precisamente ligado ao funcionamento dos sentimentos morais autônomos”. (ibid 59)*

Para Wallon esta relação é totalmente pertinente, ou seja, existe a integração entre afetividade e inteligência, assim como existe a integração entre o objeto e o sujeito.

## DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Até os sete anos as explicações dadas para a origem dos elementos naturais tinham um caráter antropomórfico, isto é, a origem dos astros e/ou outros elementos naturais era atribuída à ação totalmente humana, como se os elementos existissem por que, ela a criança, existe ou o sol nasce por que nós nascemos.

Dando início a superação desta fase egocêntrica, tais explicações passam a obter uma forma mais racional, a saber, as nuvens provêm do ar e as pedras originam-se da terra, então vemos que

*“... Certamente, há nesses desenvolvimentos a prova de que a*

*assimilação egocêntrica (princípio do animismo, finalismo e artificialismo) esta em vias de se transformar em assimilação racional, isto é, em estruturação da realidade pela razão sendo esta assimilação racional bem mais complexa que uma identificação pura e simples". (ibid p. 46)*

A criança estará passando por uma fase de crescente interiorização dos pensamentos até chegar ao momento em que teria possibilidades de aplicar mentalmente determinadas transformações, tendo em vista, que terá possibilidades de seriar, classificar e conservar.

Podemos então dizer que por volta dos sete anos, segundo Piaget, a criança estará iniciando o chamado período das operações concretas que se caracteriza por uma extensão do real em direção ao virtual. Vera Barros (1996)

Relacionaremos agora, algumas noções que a criança apresentará nesta fase.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Explicações tiradas do livro Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Texto de Vera Barros (org.)

- Aptidão em lidar com as operações básicas de reversibilidade, inversão ( $A - A = 0$ ) e reciprocidade (A corresponde a B e B corresponde a A), todavia ainda não coordena.
- Classificar objetos, isto é, construir conjuntos de tal forma que novos objetos possam ser ligados aos objetos já classificados e novas inclusões se tornam possíveis.
- Seriar objetos em ordem comportando novas subdivisões possíveis. A criança apresentará condições de ordenar mais de seis elementos, mesmo precisando em alguns momentos do auxílio sensório motor, irá comparar diferenças de comprimento, largura, peso e espessura.

Todavia observa Suelly Limongi, (1996) que é importante lembrar que essas possibilidades relativas às operações concretas ainda não estão abertas a hipóteses, esta é ainda um simples prolongamento das ações ou operações aplicadas a esse conteúdo real, ou

melhor, dizendo, se acreditamos que essas crianças criam hipóteses, temos que compreender que estas são apenas projetos de possíveis ações.

Também haverá durante a fase dos sete a onze/doze ano:

- Conservação; primeiramente de massa, comprimento e peso; inclusão de classes (adição e depois diferença), na construção de grupos.

Todos estes pontos terão completa relação com o desenvolvimento da linguagem.

*“A linguagem então caminhará de forma a permitir que, até o final deste período, haja total independência com relação à ação e favoreça a antecipação e, finalmente, a hipotetização, somente nos referindo à expressão oral”. Suelly Limongi (1996: p. 97)<sup>7</sup>*

Relacionando o aspecto cognitivo a linguagem, consideraremos outras noções adquiridas nesta fase como:

---

<sup>7</sup> Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos.

- Noção de tempo, que embora, já venha sendo introduzida desde o período operatório, será a partir dos sete anos que esta partícula proposicional, quando, passará a ser usada de maneira correta.
- Noção de espaço que também passa pelo mesmo momento cognitivo, encontrado na noção de tempo, termos como longe, perto, atrás, em cima, embaixo que são expressas pelo termo onde.
- Noção de causa: será a partir dos sete anos que começará apresentar condições para estabelecer a relação causa-efeito que mais tarde será colocada através dos termos se... então.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O presente capítulo tem por objetivo mostrar a importância do "saber" e do "construir", para que se

tenha a competência de ensinar e aprender, podendo assim cumprir o papel de educador; sendo que o trabalho com o lúdico é apenas um ponto para aprendizagem.

É dentro de uma análise da teoria então que poderá ser construída a prática, sendo assim possível considerar "o jogo" como meio importante de construção do conhecimento.

## **1 – TEORIA E PRÁTICA, UNIÃO ESSENCIAL**

Dentro da pesquisa do lúdico no ensino fundamental é então de total importância uma reflexão no que tange as teorias e suas contribuições na prática pedagógica.

A seriedade do trabalho a ser desenvolvido é de tal consideração que antes de explanar sobre o jogo é necessário entender que a importância da colaboração dos pensadores da educação é o ponto inicial para trabalharmos dentro de uma pedagogia mais consciente e "libertadora", possibilitando uma visão mais crítica que

poderá ser confrontada com o trabalho realizado, assegurando assim reflexões mais densas sobre a atuação do educador no processo ensino aprendizagem, amparado por estudos cientificamente comprovados.

## **1.1 – IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES DE PIAGET**

Embora a intenção da teoria do conhecimento de Jean Piaget não tenha sido pedagógica, este muito contribuiu na orientação da nossa prática de ensino.

Através do método clínico, Piaget percebe que a criança se desenvolve construindo e reconstruindo suas hipóteses na relação com o mundo, respeitando quatro estágios principais no seu desenvolvimento cognitivo: estágio sensório-motor (por volta dos 2 anos); estágio pré-operatório (de 2 a 7 anos); estágio operacional concreto (de 7 a 11-12 anos) e o estágio das operações formais ( a partir dos 12 anos).

Analisando estes estágios de forma mais aprofundada perceberemos que o desenvolvimento do indivíduo será possível por meio de experiências, fazendo com que este elabore hipóteses sobre o mundo. No entanto, proporcionar estas experiências não significa deixar o indivíduo solitário neste processo. Logo, será neste momento, o da experiência, que o educador terá um papel fundamental, o de possibilitar o conflito cognitivo ajudando por meio de cooperação para que este também desenvolva sua autonomia.

Entender estes estágios poderá auxiliar o educador na reflexão sobre os “conteúdos” a serem trabalhados em cada momento da fase do desenvolvimento do indivíduo. Também percebermos e respeitarmos o desenvolvimento de cada criança dependerá da compreensão e do bom senso com relação a tais teorias. Considerar estes momentos é também valorizar a situação histórica do educando, pois tornar como verdade absoluta cada estágio pode fazer com que não respeitemos a subjetividade deste em relação ao meio que o cerca.

## 1.2 - VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO

Contrapondo o pensamento inatista e o pensamento empirista, Lev Vygotsky propõe uma nova visão quanto ao desenvolvimento do indivíduo, o sóciocentrismo.

Esta linha mostra a grande influência das experiências do indivíduo em seu desenvolvimento, entretanto a experiência de um não se universaliza, isto é, cada um dá um significado diferente de acordo com sua vivencia.

Temos aí o sujeito interativo que se diferencia do sujeito passivo e do sujeito ativo (Góes 1991).

Na obra de Susana Inês Molon, a postura sociocentrista da teoria de Vygotsky se define colocando dois aspectos fundamentais: O conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.

Vygotsky coloca que o desenvolvimento e o aprendizado estão intimamente ligados, e que quanto mais aprendemos mais nos desenvolvemos.

Tendo em vista a razão diretamente proporcional entre ensino e aprendizagem, podemos analisar a situação atual das escolas, que ao interpretar este ponto, acabam valorizando o conhecimento essencialmente enciclopédico, onde quanto mais conteúdos a escola propõe mais o indivíduo irá se desenvolver, possibilitando assim uma formação deficiente sem levar em consideração o indivíduo global e sua relação com o meio dentro do seu momento histórico.

Outro ponto estudado por Vygotsky, foi o que ele chamou de desenvolvimento proximal (desenvolvimento real da criança) e o desenvolvimento potencial (o que ela pode realizar com a ajuda de outro mais experiente).

Considerando este aspecto, a escola deve ter um papel desafiador e não se limitar ao desenvolvimento proximal, pois ensinar o que a criança já sabe não contribuirá de maneira efetiva para seu aprendizado e o mesmo devo colocar com relação a irmos além do que ela pode, pois será da mesma forma ineficaz.

Depois dessa rápida passagem pelas teorias, poderíamos neste momento, abrir um espaço para debatermos em especial a educação infantil.

Muitos profissionais se baseiam no discurso construtivista, claro que de maneira deturpada, para justificar a sua falta de conhecimento teórico sobre a educação infantil.”Se para a criança se desenvolver, ela precisa passar pelas experiências, isso significa que não existe a necessidade de estudarmos tanto sobre este desenvolvimento, é só as deixarmos livres para aprenderem o que for necessário”.

Trabalhar com esta faixa etária não é tão simples quanto parece, pois este momento é a época crucial para colaborarmos de maneira realmente significativa para o desenvolvimento do educando.

Este processo reflexivo nos levará a entender o que se passa naquele momento na cabeça do educando, como elabora o seu pensamento e qual será a melhor forma de fazer com que este evolua no seu processo cognitivo.

A dicotomia presente na educação infantil encontra-se em pontos muito problemáticos. De um lado

temos a escola totalmente conteudista que vêem as crianças como pequenos adultos, não considerando este educando de maneira global e não respeitando seu momento privando-o de se desenvolver nos mais diferentes aspectos. Por outro lado temos a escola que subestima a capacidade do seu educando e insiste em lhe transmitir situações nem um pouco desafiadoras ou ainda neste grupo verificamos a aplicação do construtivismo do “laissez faire”.

Claro que estes dois pontos são muito comuns em todos os níveis de ensino, mas a preocupação direcionada à educação infantil, se justifica devido a sua importância na formação de um indivíduo autônomo, questionador e personagem ativo no seu processo de aprendizagem.

Também não podemos chegar a uma visão totalmente determinista, onde se o indivíduo não tiver uma realidade favorável ao desenvolvimento autônomo nos seus primeiros anos, estará fadado a ter uma formação medíocre e ineficaz pelo resto de sua vida. Por outro lado se não dermos a real importância para este processo poderemos causar traumas e provocarmos

deficiências que irão interferir de maneira negativa nas outras fases do processo cognitivo. Não seremos os únicos “culpados”, mas não poderemos ser mais um. educador terá um papel fundamental, o de possibilitar o conflito cognitivo ajudando por meio de cooperação para que este também desenvolva sua autonomia.

Entender estes estágios poderá auxiliar o educador na reflexão sobre os “conteúdos” a serem trabalhados em cada momento da fase do desenvolvimento do indivíduo. Também percebermos e respeitarmos o desenvolvimento de cada criança dependerá da compreensão e do bom senso com relação a tais teorias. Considerar estes momentos é também valorizar a situação histórica do educando, pois tornar como verdade absoluta cada estágio pode fazer com que não respeitemos a subjetividade deste em relação ao meio que o cerca.

## **2 – ANÁLISE DAS TEORIAS**

Devido a uma série de fatores, como a reforma tecnicista da educação, a escola está profundamente

ligada à epistemologia empirista, ou seja, o educando ainda é considerado como folha em branco a ser preenchida ao chegar a escola.

O que é proposto é o rompimento gradativo desta visão, a fim de chegarmos a uma epistemologia crítica capaz de valorizar as experiências já obtidas e as unir aos estudos científicos.

Por isso reconhecer trabalhos como os de Jean Piaget, Vygotsky, e tantos outros será uma ótima maneira de refletirmos e encontrarmos a melhor forma de contribuir para o processo ensino aprendizagem. Mas é preciso um real estudo, para não entrarmos nos modismos e interpretações errôneas destes autores, pois proporcionar experiências como diz Piaget não significa deixar a criança livre para o seu aprendizado, mas sim direcionarmos essas experiências de maneira a intermediar o processo, isto é, partir do ela domina para daí ampliar o seu conhecimento fazendo com que o desenvolvimento proximal de hoje, seja o desenvolvimento real de amanhã como diria Lev Vygotsky.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; Tradução de Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artes médicas, 1998, 218 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). *O Brincar e suas Teorias*, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002, 171 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: O Jogo e a Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1993, 127 p.

LA TAILLE, Yves de 1951. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas*, São Paulo, Sumus, 1992, 117 p.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbios da Aprendizagem: Uma abordagem psicogenética*. São Paulo: Edicon, 1992, 160 p.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000, 192p.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução da Professora Maria Alice Magalhães D'Amorim e

Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993, 152 p.

RODRIGUES, Maria. *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. São Paulo: Ícone, 1992, 70 p.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*, Educ, Fapesp, 1999.

DOLLE, Jean Marie. *Para compreender Jean Piaget*, Rio de Janeiro, Agir, 2000.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, coleção questões da nossa época, volume 68, 2001, 118 p.

BOSSA, Nádia Aparecida; Oliveira, Vera Barros (organizadoras). *Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1996, 182 p.

## **CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING**

Simone Gomes Barrão

### **Causas do bullying**

Apontam-se diferentes tipos de fatores que podem influenciar o aparecimento e a perpetuação de práticas de bullying.

Almeida e Del Barrio (2002) destacam que, em função das constantes investigações sobre o fenômeno, já não se pode mais dizer que o problema se limita a fatores de comportamento ou indisciplina. Citam como questões incorporadoras de um quadro causal as que dizem respeito a fatores individuais de ordem biológica, fatores familiares (como práticas disciplinares e estilos educativos inadequados), processos de grupo, má qualidade nas relações com os companheiros, influência das normas sociais (da comunidade), problemas de rendimento escolar e uma ligação negativa à escola.

Avilés (2007) ressalta que o bullying é um fenômeno com múltiplas causas, incluindo as seguintes variáveis:

- culturais: meios de comunicação social e modelos que reproduzem e incentivam a violência, o uso da força, ideais de determinados grupos (como grafiteiros, neonazistas etc.), cultura das armas (por exemplo, a facilidade de acesso de crianças e adolescentes estadunidenses a armas);

- sociais: violência estrutural, valores socialmente aceitos, crenças e costumes sociais face ao bullying (que o tratam como algo normal), o machismo e a exaltação da masculinidade, exclusão social de determinados grupos em função dos preconceitos/estereótipos sociais, como o racismo e a homofobia;

- familiares: padrões educativos autoritários, permissivos ou negligentes, métodos coercitivos e violentos, qualidade nas relações (se há muito conflitos, falta de comunicação e afeto ou excesso de controle e exigências), condições socioculturais da família, vínculos de apego estabelecidos, permissividade da violência;

- escolares: metodologias não cooperativas, disciplinas autoritárias, punitivas e inconsistentes, falta

de normas estabelecidas de forma democrática, falta de comunicação, clima de sala de aula perturbador ou caótico, falta de respeito e confiança nas relações entre professores e alunos, se há ou não programas antibullying, presença de adultos acompanhando os recreios;

- grupais: popularidade dos grupos, busca por *status*/posição/reconhecimento no grupo, sentimento de pertença, dinâmicas grupais (proteção, aumento da força), desejo de transgredir normas, formação de grupos e exclusão de outros;

- pessoais: temperamento, aprendizagem de condutas submissas ou violentas, experiências prévias de maus-tratos, falta de autocontrole, incapacidade social (dificuldade de relacionar-se), traços físicos (cor da pele, etnia, características físicas, crianças com necessidades especiais são fortes alvos de bullying) ou orientação sexual.

Tognetta e Vinha (2008, p. 211) têm buscado aprofundar as reflexões sobre as causas do bullying: “[...] ainda que tenham todas essas condições favoráveis a serem personagens dessa problemática, por que nem

todos os que são submetidos a essas condições (tanto na escola como no seio da família) se tornam alvos ou autores de bullying?” As autoras afirmam, como resposta a essa pergunta, que existe um lugar onde todos esses fatores (sociais, culturais, biológicas, familiares, escolares...) seriam equacionados: na constituição da identidade. Ou seja,

[...] não é o contexto que determina tais condutas agressivas, assim como não é a genética a grande vilã dessa história, e sim como esses meninos e meninas se vêem diante desse meio e constroem suas personalidades integrando tudo aquilo que foram valorizando durante suas vidas [...] (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 211).

Assim, poderíamos dizer que o bullying pode ser um problema anterior às relações interpessoais, pois está ligado à constituição do sujeito, de “quem eu sou” e “quem eu quero ser”, mais precisamente do conceito de si, das imagens que se tem de si, ainda que estas imagens recebam a influência em sua constituição das relações interpessoais.

Para Tognetta (2005), a cultura e o meio em que vivemos (como por exemplo, os ídolos, os estilos educativos, os valores) vão influenciar na constituição da identidade do sujeito, que pode se dar maior ou menor valor, favorecendo a formação de alvos e autores de bullying. As imagens de menor valor podem conduzir ao conformismo e as de maior valor podem levar o sujeito a menosprezar o outro, para, assim, comprovar a si próprio que é melhor.

Ainda do ponto de vista afetivo, Tognetta e Vinha (2008) sugerem como fator causal o sentimento de pertencimento, dito de outra forma, a necessidade de nos adequarmos e respondermos às expectativas do grupo ao qual pertencemos. Isso explicaria o fato de muitas crianças, ao serem alvos de bullying, aceitarem, por medo de serem excluídas do grupo, ou de se tornarem agressoras, com vistas a buscar uma boa imagem de valentão ou líder, por exemplo.

Haveria ainda outro fator causal, na opinião de Tognetta (2005), situado no campo da razão. De acordo com a autora, as crianças, ao se comportarem com autoras de bullying, nessas situações precisas, não

conseguiriam um “pensamento reversível”, ou seja, elas não conseguem ir e vir no plano mental, se colocar no lugar do outro, não têm consciência do resultado de suas ações e dos sentimentos do outro. O alvo de bullying, segundo Tognetta (2005), não prevê outra forma de resolver o problema, senão com o silêncio e a reclusão. Essa característica seria normal em crianças de 3 ou 4 anos de idade, que ainda não construíram essa capacidade mental, mas não o é mais em crianças maiores, adolescentes ou adultos. No ponto de vista moral, o autor de bullying não conseguiria contrapor as necessidades, suas e dos outros, bem como não seria capaz de antecipar as consequências de seus atos com os danos causados. Faltaria a eles “[...] um conteúdo ético, portanto, o valor de si agregado ao valor do outro” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 214).

Vale destacar a falta de sentimento de empatia, que permite compartilhar os estados afetivos, se interessar e compreender os sentimentos dos outros. Podemos dizer que o autor de bullying não é empático com a dor do outro. Ele pode até reconhecer que o seu alvo está sofrendo, mas o prazer que sente, através da

agressão e do reconhecimento que recebe dos outros, é maior naquele momento. A falta de empatia do público, que ri das agressões, humilhações, aplaude e instiga é fator propulsor do bullying. Tanto autor quanto espectadores não se importam com a dor e o sofrimento que estão sendo provocados no alvo.

Tognetta (2010, p. 5) ressalta que lhes falta sensibilidade moral. A autora retoma a explicação de Smith (1999) para o termo:

[...] esse “senso moral” se refere a um conjunto de capacidades necessárias a uma ação moral: uma primeira capacidade diz respeito a distinguir o certo e o errado a partir de uma hierarquia de valores que são agregados à personalidade da pessoa. Essa primeira capacidade é somada a outra também importante – a capacidade de atribuir valor a outrem como alguém que “merece” ser tratado com determinado valor moral. Seria, portanto, uma espécie de sensibilidade capaz de fazer o sujeito olhar para o outro com olhos de quem se sensibiliza, se simpatiza com esse outro e o vê digno de receber uma ação justa, tolerante, generosa, honesta ou respeitosa.

Para La Taille (2006a, p. 88), a sensibilidade moral corresponderia “[...] à capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não aparecem com evidência”. Ele afirma que essa capacidade pressupõe habilidade de ler as entrelinhas de uma situação, de interpretar determinados sinais, perceber a sensibilidade de outrem, o que motiva sua alegria e/ou sofrimento. Para o autor, há situações em que a causa de um sofrimento de uma pessoa, não é facilmente identificável, de sorte que, apenas “[...] a sensibilidade moral pode fazer perceber os efeitos violentos de certas ações e, portanto, levar a evitá-las” (ibid., p. 90).

Ortega (2002), em seus estudos, alerta sobre a falta de sensibilidade moral não apenas de alvos, autores e testemunhas de bullying, mas de todos os alunos, em geral. Se o fenômeno for percebido como um comportamento inconsequente e normal, típico da infância, ninguém tomará atitudes para evitá-lo; no entanto, se for visto como uma ação errada e que deve ser evitada, as pessoas tenderão a se mobilizar contra ela. “É sempre interessante fazer uma interpretação

moral de um problema que, em si, é uma questão ética: cometer violência contra outros é moralmente inaceitável, e mais ainda se não encontrar justificativa” (ORTEGA, 2002, p. 202).

A falta de indignação contra injustiças cometidas a outrem é citada, por exemplo, nas pesquisas de Avilés (2006). Conforme o autor, grande parte dos alunos (26%), participantes de suas pesquisas (AVILÉS, 2002), quando questionados sobre que atitude tomam, quando veem algum colega sendo maltratado, mostram-se indiferentes sobre o que acontece e não se sentem responsabilizados nem implicados em intervir. Se pensarmos que a amostra foi de 100 alunos entrevistados, temos 26 alunos indiferentes ao sofrimento que observam diante de si, frequentemente.

Tognetta e Vinha (2010a, p. 497) garantem que “[...] onde há pessoas que não se indignam com situações de injustiça vivenciadas por outrem, há uma enorme propensão de se prosperarem problemas como o bullying”.

Para Smith (2002), o contexto do grupo, ter poucos amigos, não contar com a simpatia dos colegas

(ser rejeitado através do estudo sociométrico), a ambivalência familiar (famílias superprotetoras ou superapegadas talvez dificultem o desenvolvimento de capacidades, como a autoconfiança e a independência) são fatores de risco de vir a se tornar um alvo de bullying.

Almeida e Del Barrio (2002, p. 173) ressaltam que “[...] o que poderia tratar-se de uma manifestação comportamental de domínio de uma criança mais forte e de submissão da mais fraca tem uma expressão interpessoal alargada ao grupo, com consequências visíveis na qualidade das relações entre companheiros”.

Salmivalli (2001 apud ALMEIDA, A. 2008) enfatiza que os diferentes papéis assumidos pelos participantes do bullying refletem, além de disposições individuais e traços de personalidade, as expectativas dos outros membros do grupo. E, ao passo que cada um assume determinado papel, as imagens de si (autopercepções) “[...] vão condicionar comportamentos, dando azo a que influenciem, por sua vez, a imagem que os elementos do grupo desenvolvem acerca uns dos outros” (ibid., p. 169).

## **Consequências do bullying**

Avilés (2006) afirma que sofrer bullying de modo sistemático, exercê-lo habitualmente ou observá-lo e acostumar-se com a sua ocorrência produz consequências negativas para os sujeitos envolvidos no fenômeno. Nessa perspectiva, o bullying tem consequências como a rejeição social, as perturbações psicológicas, a depressão e as ideias de suicídio entre as vítimas, para os agressores a delinquência social e para as testemunhas ou observadores a deformação moral.

Segundo Martins M. (2007), os envolvidos em ações de bullying, sejam como autores, sejam como alvos ou alvos/autores, na maioria das situações acabam por vir a ter problemas de aprendizagem e de rendimento escolar. Talvez isso aconteça, porque ser alvo de bullying de forma sistemática pode conduzir ao absentismo escolar. Conforme a autora, envolver-se em condutas agressivas, como o bullying, de modo contínuo, “[...] está associado a uma maior probabilidade de dificuldades nas relações com os professores, suspensão, reprovação e abandono escolar,

constituindo, por isso, um factor de risco de incorrer em condutas delinquentes e em criminalidade mais séria na vida adulta” (MARTINS M., 2007, p. 58).

Dependendo das características individuais dos alvos e de suas relações com o meio em que vivem, estes podem não superar os traumas sofridos na escola, tornado-se adultos com baixa estima de si, deprimidos, estressados, com dificuldade de autoaceitação e autoexpressão e com graves problemas de relacionamento; em acréscimo, podem adotar um comportamento agressivo, fazer uso de substâncias químicas e, mais tarde, sofrer ou praticar bullying no trabalho. Em casos mais graves, alguns deles poderão, igualmente, tentar ou cometer suicídio, como no caso citado por Fante (2005, p.22): “[...] em janeiro de 2003, na pacata cidade de Taiúva, interior do Estado de São Paulo, um adolescente de 18 anos entrou em sua ex-escola, ferindo oito pessoas, dentre elas seis alunos, um funcionário e a vice-diretora, em seguida, suicidou-se”.

Pereira (2002, p. 21) frisa que os alvos de bullying “[...] experienciam com mais freqüência pouca aceitação, rejeição activa e são menos escolhidas como

melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros”.

Se o bullying traz consequências para os alvos, traz também para os autores.

Os autores de bullying podem levar para a vida adulta esse mesmo comportamento antissocial, em atitudes agressivas, podendo tornar-se até criminosos ou delinquentes, fazer uso de drogas, ser indiferentes à realidade, à dor e ao sofrimento do outro, podendo até se tornar criminosos (OLWEUS, 1998).

Pereira (2002) destaca, referindo-se a Kennedy e Perry (1993), que as crianças agressivas diferenciam-se das não agressivas quanto a valores e expectativas, como, por exemplo, dificuldade em controlar impulsos e déficits nas aptidões sociais. A autora afirma ainda que a criança agressiva espera que seu comportamento resulte no controle da vítima, sem expectativa de retaliações.

As ações agressivas funcionam como um reforço sobre o ato de dominação-submissão como algo bom e desejável e podem servir, inclusive, como método

para ter *status* no grupo (reconhecimento social) (AVILÉS, 2004).

A dificuldade em respeitar normas e os problemas que daí advém (como a dificuldade de inserção social), os problemas de relacionamento afetivo e social, a incapacidade ou dificuldade de autocontrole são também apontados como consequências para os autores de bullying, a curto e longo prazo (PEREIRA, 2002).

Avilés (2006) sublinha que, em muitos casos, os autores de bullying reagem frente à instituição escolar em forma de rejeição à organização e a seus conteúdos. Em outros casos, demonstram-se aborrecidos e desinteressados pelas tarefas escolares. Nesses casos, o absentismo escolar seria, em parte, resposta a sua desconexão do currículo escolar e, por outro lado, resposta lógica às práticas de intervenção unicamente punitivas, que utilizam a expulsão das classes e da escola, como medida para separar os agressores das situações nas quais participam. Assim, constrói-se um círculo vicioso alimentado por falta de motivação, aprendizagem e rendimento escolar.

As consequências que atos de bullying provocam, nas testemunhas ou espectadores, não são menos preocupantes que aos alvos e autores. Avilés (2006) destaca como possíveis efeitos para os que convivem habitualmente com situações de maus-tratos:

- a crescente falta de sensibilidade em face do sofrimento dos outros, à medida que vão presenciando ações repetidas de maus-tratos entre iguais e não são capazes de intervir para evitá-las, considerando-as como normais;

- a incompreensão e certo sofrimento, em função da gratuidade dos atos e por falta de justificativa de tais ações;

- o sentimento de indefesa diante dos ataques dos agressores, o que faz muitos alunos sentirem medo de se tornarem os próximos alvos;

- a ansiedade, tensão e sofrimento frente à crueldade das agressões;

- o sentimento de culpa, por perceberem que tais ações são injustas e, no entanto, não serem capazes de tomar alguma atitude para acabar com o problema.

As testemunhas se veem prejudicadas nesse ambiente, temerosas de se tornarem as próximas vítimas; algumas acabam se tornando agressoras ou participando do grupo agressor.

Avilés (2004, 2006) alerta que observar frequentemente situações de bullying pode ser um aprendizado sobre como comportar-se ante situações injustas e um reforço para posturas individualistas e egoístas; segundo o autor, isso é o mais perigoso: uma vitrine para avaliar como importante e respeitável a conduta agressiva. De fato, está em jogo a educação moral e o posicionamento moral sobre o justo e o injusto, sobre intervir ou não, sobre se ver agredir a um igual de forma gratuita merece resposta ou não e até onde. Trata-se do perigo de chegar a uma falta de sensibilidade diante do sofrimento alheio e da injustiça e de legitimar, de alguma forma, o exercício abusivo de poder do autor sobre seu alvo de bullying.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARAÚJO, U. F. Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança. 1993. 194f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005

FRICK, L. As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. UNESP. 2010

TOGNETTA, L. R. P. et al. Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ZECHI, J. A. M. Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

## **MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Carina das Neves Duarte Freitas*

### **INTRODUÇÃO**

A educação infantil passa por intenso processo de revisão, seleção e o fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens nos espaços coletivos de forma a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, as Orientações Curriculares buscam subsidiar a prática e a reflexão de todos os envolvidos na pedagogia infantil e consolidar a qualidade do ensino, tem como objetivo intensificar a articulação entre as propostas de trabalho nas unidades educacionais e fortalecer a ação educativa.

Entre os princípios básicos que norteiam esse compromisso destaca-se o professor: mediador da criança em sua aprendizagem, pois a criança, desde o nascimento, interage com parceiros diversos e na educação infantil, um parceiro muito importante é o professor que atua como um mediador.

Ser mediador é posicionar-se entre o ensino e a aprendizagem, isto é, não dar respostas prontas,

todavia estimular a busca de respostas que promovam a reflexão, mostrar caminhos para atingir o objetivo, compreender as dificuldades e o motivo de elas ocorrerem e auxiliá-los a superá-las.

Desta forma, o professor deve valorizar e estimular os alunos, a cada momento do processo ensino-aprendizagem, pois a motivação é imprescindível para obter bons resultados, entretanto, educador deve sempre ter um olhar atento que contribua no desenvolvimento integral da criança.

Nesse processo dois elementos têm fundamental importância para a aprendizagem: a interação social ocorre o desenvolvimento da mente, enriquece o diálogo, a cooperação; a mediação é feita na interação entre professor-aluno, envolve a troca constante de experiência.

Na educação infantil alguns traços de personalidade são construídos, logo, o papel do professor é fundamental, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento, não só apresenta determinado conteúdo, mas estimula seu valor significativo, ajusta-o a cada turma.

Sabe-se que o fator humano contribui para o desenvolvimento da criança de forma a permitir a construção de suas características, nesse sentido, o Centro de Educação Infantil (CEI) desenvolve um trabalho humanizador, de criar situações de aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento

intelectual.

Com isso, o projeto político pedagógico visa elaborar práticas pedagógicas que favoreçam a cultura infantil, despertar sentimentos e sensações, compreender a diferença e necessidades individuais e coletivas sem perder de vista os princípios e valores cultivados pelas famílias.

O CEI João Francisco de Haro, Ver. tem o compromisso educacional de oferecer um ambiente agradável e seguro que propicie à criança o seu desenvolvimento real, através de situações que promovam um conhecimento sólido e significativo e que amplie as relações sociais.

Segundo a teoria do socioconstrutivismo desenvolvida por *Lev Vygotsky* menciona que o homem se constitui através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

*Vygotsky* destaca que, a criança nasce dotada, apenas, com as funções psicológicas elementares (reflexos, atenção involuntária) próprias de animais desenvolvidas, e se transformam em funções psicológicas superiores (consciência, planejamento e deliberação).

O professor, nesse processo, deve ter um papel de estimulador fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo, provocar avanços nos

conhecimentos que estão em fase de maturação e, por conseguinte, alcançar o desenvolvimento real.

Já para *Jean Piaget* existem diferentes formas de interagir, agir e pensar com o ambiente nas diversas faixas etárias e a essa interação denominou-se estágio ou período de desenvolvimento cognitivo as quais condicionam a atuação da criança.

*Piaget* separa o processo cognitivo em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento: aquela refere-se à aquisição de uma resposta, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não, esta seria uma aprendizagem de fato, sendo responsável pela formação dos conhecimentos.

Na visão de *Jean Piaget* o educador não é o detentor do saber, mas se posiciona como mediador de diversas linguagens que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia da criança e, com isso, prepará-la para exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho.

## ORIENTAÇÃO CURRICULAR - ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

A Lei nº. 9.394/ 96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDB) introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais e reafirma os artigos 205, 208\*, entre outros, previstos da Constituição Federal de 1988.

\*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A educação infantil passa por intenso processo de revisão sobre a educação, a seleção e fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens das crianças nos espaços coletivos que contribuem para o desenvolvimento das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil para aperfeiçoar o sistema de ensino foram elaboradas princípios e orientações, como também, novos desafios foram colocados para realização das atividades na educação infantil.

Entre diversos estudos e debates sobre o currículo na educação infantil elaborou-se uma série de documentos, dentre eles, as Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

As Orientações Curriculares buscam subsidiar a prática e a reflexão de todos os envolvidos na pedagogia infantil e consolidar a qualidade do ensino, tem como objetivo intensificar a articulação entre as propostas de trabalho nas unidades educacionais e

fortalecer a ação educativa.

## PRINCÍPIOS BÁSICOS

A orientação apresenta expectativas de aprendizagens que podem ser proporcionadas às crianças que são atendidas na educação infantil em um ambiente desafiador e contribuir para o desenvolvimento integral da criança, por meio de atividades educativas.

Neste sentido, cada professor ao realizar as ações educativas acompanha o que propõe as Diretrizes Nacionais com o compromisso de garantir as crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, que possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes.

Entre os princípios básicos que norteiam esse compromisso destaca-se o professor: mediador da criança em sua aprendizagem, pois a criança, desde o nascimento, interage com parceiros diversos e na educação infantil, um parceiro muito importante é o professor que atua como um mediador.

Ao atuar como mediador o professor busca ser sensível a suas necessidades e desejos, fortalece as relações que elas estabelecem entre si, envolve-las em atividades variadas, ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais e aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.

Desta forma, aprende como agir, conhece as principais características do desenvolvimento da

criança, conforme sua faixa etária e seu contexto socioemocional e passa a exercer o papel de mediador nas situações de conflitos e desafios que surgem a partir do convívio social.

## O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

As reformas educacionais que têm acontecido em nosso país, nos últimos anos, proporcionadas pela globalização e a evolução tecnológica (como o avanço das telecomunicações e da informática) visam adequar o sistema educacional.

Com isso, o conhecimento passa a ser compartilhado; não, mas centralizado na figura do professor que passa a ter um papel de mediador do conhecimento, estimula o aluno em todos os processos lhes permitam crescer não somente como pessoas, mas como cidadãos críticos e participativos.

Ser mediador é posicionar se entre o ensino e a aprendizagem, isto é, é não dar respostas prontas, todavia estimular a busca de respostas que promovam a reflexão, mostrar caminhos para atingir o objetivo, compreender as dificuldades e o motivo de elas ocorrem e auxiliá-los a superá-las.

Todavia, não há uma regra única para se repassar o conhecimento, o importante é proporcionar ao aluno a oportunidade de questionar, de criticar, se possível, variar o ambiente, os materiais, as músicas, elaborar atividades vinculadas à realidade deles.

Dessa maneira, o professor-mediador irá colaborar para a construção da autonomia dos alunos - seja de pensamento seja de ação - amplia a participação social, atingir a autonomia o professor deve traçar alguns objetivos e colaborar de maneira mais eficaz.

## OBJETIVOS DA MEDIAÇÃO

Por meio da mediação o professor tem a possibilidade de:

- Interagir com a criança, e não coagi-la;
- Compreender seu mundo e o modo como ela vivencia;
- Valorizar e estimular o conhecimento de mundo que a criança traz e lheproporcioná-la outros;
- Estimular a reflexão e a busca de respostas;
- Procura usar o “erro” da criança para buscar o “acerto”;
- Não ignorar nem desrespeitar as várias formas dialetais utilizadas por elas, ao contrário, encorajar a falar, a escrever e a ler como sabem, e, gradativamente, as corrigi;
- Dá voz à criança e orienta a respeitar a fala dos outros.

Em um ambiente harmonioso aprendemos mais e melhor se o fazemos num clima de confiança, de incentivo, de apoio, em meio a relações cordiais e

de acolhimento, desenvolvam autoconfiança, autoestima e respeito por si mesmos e pelos outros e o professor passa a ser visto como um parceiro.

Cabe ao professor valorizar e estimular os alunos, a cada momento do processo ensino-aprendizagem, pois a motivação é imprescindível para obter bons resultados de aprendizagem, entretanto, sempre ter um olhar atento que contribuam o desenvolvimento integral da criança.

### A VISÃO ATENTA DO PROFESSOR

Sabe-se que os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por transformações e descobertas, momentos nos quais estão florescendo a imaginação e a criatividade; instantes em que começam a entender o espaço em que vive e a produzir sua visão de mundo.

Nesse processo de transformações e descobertas a presença do adulto é fundamental, pois por intermédio do adulto ela é conduzida para a vida em sociedade e passam a aprender mais no espaço escolar ao relacionar-se com outros adultos e crianças.

No contexto escolar aprende a conviver, a ter amigos, a descobrir vários sentimentos – que vão do amor ao ódio – e, ela estará sob o olhar do professor, sendo auxiliada por sua mediação e intervenção nas ações e situações vivenciadas por elas.

Ademais, no convívio em grupo há

possibilidade surgir alguns problemas e para tentar resolvê-los, o professor deve conhecer o potencial de cada criança, compreender seu comportamento, suas características, buscar soluções para identificar as dificuldades e facilidades na aprendizagem.

Não se trata de situações que permitam aplicar o que já sabe, mas sim daqueles que possibilitam uma aprendizagem significativa, valorizar os conhecimentos prévios, deve reconhecer diferentes soluções, socializar os resultados encontrados.

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 208)

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As atividades executadas que permitem a construção de aprendizagens significativas podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), adquiridos das mais variadas experiências sociais, afetivas a qual participam.

Também possibilitam as crianças modificá-los, ampliá-los em função das novas informações, capacitá-las a realizarem novas aprendizagens e torná-las significativas, porém reconhecer esses conhecimentos não é tarefa fácil, implica estabelecer estratégias didáticas.

Quanto menores são as crianças, mais difícil – uma vez que elas não se comunicam verbalmente, cabe ao professor considerar toda forma de expressão, representação e comunicação como fonte de conhecimento sobre a criança.

Com relação às maiores, pode se criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio de diferentes linguagens a que tem acesso, considerar todas as singularidades das diferentes faixas etárias.

E, assim promover a interação com outras crianças em atividades socioculturais concretas as crianças mobilizam seus saberes; nas situações de conflitos vivenciadas pelas crianças, o professor atuará como mediador, pois a interação social e a mediação fazem parte da aprendizagem da criança.

## INTERAÇÃO SOCIAL E MEDIAÇÃO - ELEMENTOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A interação social e a mediação têm fundamental importância para a aprendizagem aquela ocorre o desenvolvimento da mente, a criança modifica seu comportamento e se apropria de novos elementos culturais, enriquece o diálogo, a cooperação, a informação, segundo Referencial Curricular destaca:

“A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas

crianças.” (REFERENCIAL CURRICULAR, 1198, p. 31)

Esses elementos estão relacionados ao processo de desenvolvimento de todo ser humano, no espaço escolar por meio da interação ocorre à valorização, as crianças pensam em conjunto, as singularidades são respeitadas e modificam as funções psicológicas (afetivas, cognitivas, linguistas).

Na mediação ocorre na interação entre professor-aluno, pois o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas, envolve a troca constante de experiência, contudo, nesse convívio social podem surgir rivalidades e/ou disputas conforme o referencial curricular:

“Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis”. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998, p. 31)

O professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos para se posicionar como um mediador de diversas linguagens e oportunidades educativas, em apoiar o acesso ao conhecimento, visa o desenvolvimento, sua forma de ver e sentir o mundo.

Em criar oportunidades para a criança

manifestar suas ideias, seus sentimentos, sua criatividade, sua imaginação e suas relações sociais, através de atividades pedagógicas (individuais e/ou coletivas) que contribuam para construção do seu conhecimento.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (RESOLUÇÃO nº. 5, 2009, art.4º.)

## O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma das fases mais importantes na vida de uma pessoa, nela alguns traços de personalidade são construídos, além disso, no ambiente escolar a criança começa a ampliar sua rede de relações e, através do professor, inicia-se construção do seu conhecimento.

Logo, o papel do professor é fundamental no andamento das atividades no ensino infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento, é essencial que esse profissional esteja em uma

constante busca por aprender sobre o desenvolvimento, a forma como veem e sentem o mundo.

O mediador não só apresenta determinado conteúdo, mas estimula seu valor significativo, ajusta-o a cada turma, o professor mediador participa, efetivamente, do processo educativo, interfere no sentido de garantir um equilíbrio, uma conciliação, explora e aprofunda cada descoberta.

Na educação infantil, o professor compreender que o ato de brincar é estratégia permanente, brincando a criança amadurece, permite explorar o ambiente, surpreende-se a cada descoberta, aprende sobre as formas culturais onde vivem, libera suas emoções e reações, no Referencial Curricular destaca:

“As crianças possuem natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio... por meio de brincadeiras explicitam as condições de vida que estão submetidas e seus anseios e desejos”. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998, p. 21)

Neste sentido, o professor deve elaborar atividades pedagógicas que permita ela a fazer descobertas, estabelecer relações, expor seus sentimentos, provocar desafios que fortaleça autoestima e os vínculos afetivos, conforme destaca

## os princípios éticos previstos nas Diretrizes Curriculares:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia... ampliem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 87)

## A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

A presença contínua da afetividade nas interações sociais influencia também nos processos de desenvolvimento cognitivo, nesse sentido, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

A afetividade se constitui como um fator de grande importância nas relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem

como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Conforme a interpretação dos alunos no desenvolvimento das atividades, bem como o comportamento dos professores em situações de ensino-aprendizagem for de natureza afetiva pode contribuir positiva ou negativamente no desenvolvimento dos educando.

Na educação infantil serve de continente para que a criança possa depositar seus sentimentos, sentir-se protegida, aprender a confiar em quem está ao seu redor, dinamiza as interações, facilita a comunicação, em um clima afetivo auxilia no desenvolvimento do potencial da criança.

Considera as possibilidades e limitações, torna a prática pedagógica mais humanista, o professor não é visto como detentor do saber conforme diz Viviane Mosé<sup>3</sup>, mas passa a ter um papel de mediador, o diálogo torna-se parte da aprendizagem e professor um parceiro, conforme Orientações Curriculares:

A criança, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que lhe ajudam a significar o mundo e a si mesma, realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e constituir-se como um ser histórico singular. Nas instituições de educação infantil, um parceiro muito importante é o professor. (ORIENTAÇÕES

CURRICULARES, 2007, p. 23)

## A VALORIZAÇÃO DO DIÁLOGO

Em um ambiente acolhedor em que o professor demonstre afeto e atenção, muitas vezes, é necessária sua interferência por meio do diálogo para amenizar conflitos e disputas que podem ocorrer dentro do convívio social, pois não podemos fazer tudo nem só o que queremos.

O diálogo, muitas vezes, é utilizado em situações em que há o mal-entendido, o desacordo, o desconhecido trata-se de uma forma de esclarecer, explicitar e compreender as diferenças e não dissolvê-las, até se chegar uma situação ideal para todos e, se possível, chegar a um consenso.

O professor que valoriza o diálogo em suas aulas, muitos são os avanços em relação à educação dos alunos, pois eles se tornam mais curiosos e mobilizados a transformarem sua realidade, passam a refletir sobre seu entorno, também a prática docente assume um papel mais humanizador.

Não se pretende instruí-los em uma determinada forma de entender o mundo, mas em propiciar um espaço de liberdade com auxílio do diálogo, todavia, não pode ser confundido com o debate este há confronto, sugere um vencedor e um vencido; aquele há conversas espontâneas.

Os alunos estão abertos a novas ideias – não estão isolados em seu ponto de vista, há a possibilidade

de realizar novas opiniões, permite intervir em clima de confiança, de se expor sem medo de errar, não há confronto de ideias, mas há agregação em que todos ganham em aprendizagem.

## A APRENDIZAGEM DO DIÁLOGO

O diálogo no processo educativo exige do professor um envolvimento pleno; no contexto da educação infantil, o professor é responsável por apoiar e estimular as interações entre as crianças e criar situações para a aprendizagem e o desenvolvimento delas.

A aprendizagem a partir do diálogo não é algo que ocorre de maneira espontânea, pois requer, por parte do professor, ter uma escuta atenta sobre o processo do grupo que serve de apoio a uma situação de aprendizagem, também ter habilidade de saber comunicar e interpretar as relações do grupo.

A aprendizagem baseada no diálogo tem como fundamentos a ideia de que os alunos são professores e os professores são aprendizes; com isso, as hierarquias são quebradas e os limites se tornam menos evidentes, entretanto, esta não é uma tarefa simples que ocorre em curto espaço de tempo.

A participação do professor e a sua capacidade de desenvolver uma atmosfera agradável, como também, o tipo de diálogo que constrói com o grupo e a maneira como influencia para a criação de relações positivas entre ele e as

crianças são elementos fundamentais.

Ademais, o professor deve estimular o diálogo entre e com os estudantes, com base na experiência compartilhada, neste sentido, o projeto pedagógico da unidade escolar e segundo as orientações curriculares, realizar as práticas pedagógicas por meio do diálogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

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

## DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, **A construção da identidade na diversidade cultural**: Dialogando com as práticas pedagógicas, p. 22, 2009.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério

da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

SILVA, Ana Teresa Reis da; PARIS, Josiane Domingas Bertoja; TRICHES, Natalina.

**Psicologia Educacional**, Teoria da Aprendizagem. Curitiba, IESDE, 2003, p. 38-51.

SOUZA, Marcia Helena de; MARTINS, Maria Aurora Mendes. **Psicologia do desenvolvimento**. Curitiba, IESDE, 2003, p. 88-142.

MOSE, Viviane. Academia de Professores. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Zlr1VmBBOPs&feature=youtu.be>> Acesso em: 10/02/2016.

MOSÉ, Viviane. **Biografia**. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em:

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Viviane>>. Acesso em: 28/02/2016.

PIAGET, Jean. **Biografia de Jean Piaget**. Biografia de Jean Piaget - 10 em Tudo. Disponível em: <<https://www.10emtudo.com.br/artigo/biografia-de-jean-piaget/>>. Acesso em 28/02/2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Breve Biografia de Vygotsky**. Psicologia Acadêmica. Disponível em: <<http://psicologiaacademica.blogspot.com/2013/02/br-eve-biografia-de-vygotsky.html>>. Acesso em 28/02/2016.

## **ASSUJEITAMENTO POR MEIO DA EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR**

*Roberta Sousa Silva Salvador*

**Resumo:** O ensino aplicado no Brasil passou por inúmeras modificações no início do século XXI. Desde 2003, numa escala local, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em conformidade com as leis educacionais vigente no país, reformulou e implantou um Currículo pedagógico, intitulado *São Paulo faz escola*, objetivando que as orientações nele contidas (correspondentes ao Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio) legitimassem o ensino do pensamento científico à formação de um cidadão crítico e participativo transformador de sua vida e sociedade.

O que uma instituição como a escola busca com tal obrigatoriedade são a questão que se buscou responder neste trabalho de pesquisa, á luz de Michel Foucault (1926 – 1984) e seu discurso sobre a relação entre poder e governança no desenvolvimento das sociedades.

Nas obras de Foucault (1992, 1995, 1996, 2003, 2004 e 2010), observamos a descrição de vários mecanismos que evidenciam situações pautadas no processo de dominação (o poder econômico, o político e o social); este tão presente no sistema capitalista vigente. A escola como instituição educacional acabar por incluir-se nesse processo de dominação, ao moldar e formar “objetos” em vez de “sujeitos”. Diante de tal explanação, os procedimentos metodológicos percorridos para esse estudo são pautados numa abordagem investigativa e utiliza como referencial teórico literatura especializada no pensamento foucaultiano.

**Palavras-chave:** assujeitamento, cidadão, dominação, educação, poder.

**Abstract:** Teaching applied in Brazil has undergone numerous changes in the early twenty-first century. Since 2003, a local scale, the Department of Education of the State of São Paulo, in accordance with the current education laws in the country, reformulated and implemented an educational curriculum, entitled St. Paul's school, in order that the guidelines contained in it (corresponding to Education Primary I, II and high school) legitimize the teaching of scientific thought to the formation of a critical and participatory citizen transformer life and society.

What an institution like the search school with such requirement is the question that sought to answer this research work, in the light of Michel Foucault (1926 -

1984) and his speech on the relationship between power and governance in developing societies.

In the works of Foucault (1992, 1995, 1996, 2003, 2004 and 2010), we observed a description of various mechanisms that show situations grounded in domination process (economic power, political and social); this so present in the existing capitalist system. The school as an educational institution eventually include up this process of domination, the shape and form "objects" instead of "subjects". Faced with this explanation, the methodological procedures covered for this study are based in a investigative approach and uses as a theoretical literature specialized in foucaltiano thought.

**Key words:** subjection, citizen, domination, education, power.

### **Considerações Iniciais.**

Muitos são os assuntos que podem ser tratados por um filósofo moderno. Dentre eles, Foucault deixou estudos que propiciam muitos analistas construir sua crítica à Educação moderna por tê-la visto como instrumento de dominação da mente e do corpo dos cidadãos. Tal dominação poderia também ser estudada pelo viés da Psicologia, mas o foco para o qual será dirigida a problemática e análise neste trabalho de pesquisa é a relação de poder exercido pelos governos contra seus povos governados. As disciplinas sociológicas e filosóficas

são teoricamente capazes de descrever os mecanismos pelos quais os governantes exercem esse poder (entre eles, a Educação) e avaliar o impacto dele na vida das pessoas, preocupação presente na obra de Foucault.

Na visão do teórico, a escola moderna produz determinados tipos de sociedade, historicamente, porém não linearmente. No discurso observado pelo autor, existe o objeto que sofre a ação da natureza e o sujeito que é capaz de modificar o mundo que apreende. Os objetos não mudam; porém, os sujeitos sim, e nessa dinâmica da mudança a educação funciona como direcionamento de qual realidade apreendida pode ser modificada, ou seja, é um instrumento de “assujeitamento” que Foucault esclarece ao afirmar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo<sup>8</sup>” (1996, p. 45).

Foucault define a “disciplina” como ícone da modernidade. Por meio da disciplina se pode controlar e dominar e se pode ainda corrigir comportamentos inadequados. O autor lembra que: ao mesmo tempo, que o Iluminismo trouxe instituições de proteção ao cidadão como hospitais e prisões e consolidou o conceito de família, trouxe

---

<sup>8</sup> FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996..

também as escolas e com elas, métodos de controlar, dominar e mostrar que para as transgressões feitas ao sistema político há punições; em casa se convive com a hierarquia familiar, na escola são ensinadas as outras hierarquias: as sociais.

A tal dinâmica, Foucault nomeou “tecnologia política” por ser capaz de reunir registros de informações sobre os sujeitos. O filósofo mostrou também a complexa rede de relações entre as instituições que exercem o poder [1] e como ele nos chega vindo de várias direções. Concluiu ainda que o conhecimento não é a causa de dominação, mas que é peça fundamental para seu exercício de manutenção, motivo pelo qual a reunião de informação sobre as pessoas contribui para o exercício do poder.

Na obra de Foucault e nos trabalhos de seus estudiosos<sup>9</sup> ficam claras as práticas por meio das quais alguns humanos exercem a dominação e “assujeitam” os demais humanos, historicamente. É clara também a dominação além dos binômios: hierarquia – obediência, direito – dever: ela é exercida em prisões, hospitais, hospícios e escolas como demonstrado por Foucault em seus estudos sobre punição, loucura, sexualidade e educação.

---

<sup>9</sup>Como por exemplo: NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A maneira pela qual Foucault descreve a educação nos leva a refletir que ela não é um valor único, pois ao mesmo tempo pode funcionar como redenção ou dominação, dependendo do contexto histórico, social, cultural e implicações políticas.

### **Perfil do cidadão frequentador da escola pública.**

Não há mais, portanto, no conhecimento uma adequação ao objeto, uma relação de assimilação, mas ao contrário, uma relação de distância e dominação; não há no conhecimento algo como a felicidade e amor, mas ódio e hostilidade; não há unificação, mas sistema precário de poder". (2004, p. 22).

No fragmento acima é possível compreender que Foucault refere-se ao conhecimento como relação de poder na qual a formação dos sujeitos é feita ao contrário, o conhecimento que permite analisar os sistemas políticos e sociais é praticamente ocultado e aquele que desumaniza é o mais divulgado é praticados nos sistemas públicos de ensino. Para ele "os modos pelos quais, na nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos" (p. 231).

Foucault, baseado em Nietzsche como o conhecimento com uma invenção por meio da qual alguns homens estabelecem o poder por meio do saber que possuem; o conhecimento é usado como arma para a conquista e manutenção do poder:

*“Encontram-se em Nietzsche dois empregos da palavra Ursprung”. Um não é marcado. O outro emprego da palavra é marcado. Nietzsche o coloca em oposição a outro termo: o primeiro parágrafo de Humano, Demasiado Humano coloca frente a frente à origem miraculosa (Wunder-Ursprung) que a metafísica procura... Ursprung é também utilizado de maneira irônica e depreciativa. Em que, por exemplo, consiste esse fundamento originário da moral que se procura desde Platão?... Simplesmente em uma invenção (Erfindung), em um passe de mágica, em um artifício (Kunststück) (2003 p. 16).*

Basta dominar pelo poder e ‘inventar’ um tipo de conhecimento que baste ao dominado para que ele não entenda que é dominado; aí está o lado desumano da relação conhecimento x poder à qual Foucault se refere constatável no fragmento “O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate.” (2003, p. 18).

Em *O Sujeito e o Poder*, Foucault coloca o processo de objetivação do sujeito (pelo poder e não por outro meio o homem se torna objeto de dominação) em três fases: a primeira delas é a fase científica, na qual três disciplinas e suas teorias são invocadas para tentar entender a objetivação: o mercantilismo para explicar o homem que trabalha e

produz riqueza da qual não se apodera porque foi submetido àqueles que dominam o capital (visão marxista). A filologia e a linguística vêm a mostrar como a arte e prática do falar e escrever serve à objetivação, pois "as palavras representam o pensamento" (1992, p. 107). A biologia vem a contribuir com o estudo a vida e da fisiologia que obedece às regras de dominação; do estudo a vida vem à etnologia e dela a psicanálise para mostrar a agonia do homem "assujeitado", é um ciclo que se completa.

A segunda fase é aquela que Foucault chama de "prática divisora", ou seja, "o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo objetiva<sup>10</sup> o sujeito" (1984, p. 231). Em outros trabalhos Foucault explorou binômios como bom x mal, louco x são, doente x sadio; nesta fase, o binômio que parece ser destacado é a relação sujeição x sujeitado cuja consequência é uma violência psíquica muito grande e que leva o sujeitado a se comparar e se colocar em posições inferiores em relação a outros homens, aqueles que possuem conhecimento suficiente para exercer o poder tornando o discurso em prática excludente.

A terceira fase pode ser entendida como uma fase social na qual "os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos". Uma prática banal como

---

<sup>10</sup> Processo no qual o sujeito se torna objeto, perdendo sua individualidade e sendo tratado apenas com mais um.

a confissão nas igrejas passou a ser registro e com esses registros passou-se a exercer o poder; por meio do discurso coisas como sexualidade, higiene, doenças e práticas cotidianas emerge a disciplina social. Por meio da disciplina social a sociedade se torna uma grande instituição na qual o sujeito pode responder ou às práticas cotidianas, a disciplina social mantém a sociedade controlável.

Nessa sociedade, o sujeito se conhece e Foucault observa como os homens se reconhecem publicamente; no entanto, um trabalho chamado *A História da Sexualidade* mostrando que a valoração social do homem vem quando ele obedece à disciplina social e que o contrário pode acontecer: a partir do momento que não obedece à disciplina social a ele restará tão somente à desvalorização social.

Baseado nessas três distintas formas de análise das relações de poder Foucault estabelece seu próprio método de análise, explorando melhor o que vem a ser 'poder' e como é percebida pelo autor, a forma que as instituições escolares lidam com esse poder.

### **O Currículo São Paulo faz escola no Ensino Médio**

Na primeira década do século XXI, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, após pesquisas, sugestões e averiguações em todas as esferas atendidas pela educação (família, aluno,

escola, setores da economia) coloca em vigor o Currículo São Paulo faz escola, objetivando a unificação, melhoria e uma consequentemente valorização da mão de obra e sua atuação na economia do país. Entretanto, esse discurso governamental, nos remete há várias linhas de interpretações: especialmente do ponto de vista dos professores e alunos que são os principais participantes das transformações implantadas. Para Foucault em a Ordem do Discurso:

(...) em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2008, p.9).

Nesse discurso carregado de qualidades e benefícios socioeconômicos para os habitantes do estado de São Paulo existem algumas evidências de um processo de dominação, pois, os manuais de orientação denominados “cadernos” que contém os conteúdos curriculares que deverão ser trabalhados com os alunos e as estratégias pedagógicas para ensiná-los; configuram uma padronização do processo de ensino aprendizagem pautado em um material apostilado, restringindo à didática e a dinâmica do professor, quando este ao planejar suas atividades não pode prolongar, substituir ou mesmo

incorporar conteúdos mais adequados para cada grupo de alunos. Para os alunos, acaba por engessar, mecanizar e dificultar o entendimento de assuntos e sua contextualização já que os alunos, em sua maioria, apresentam realidades socioeconômicas distintas e muitas vezes discrepantes do que foi objetivado durante a elaboração do Currículo São Paulo Faz Escola.

Quando na prática se estabelece, o conteúdo, o número de aulas dadas, os exercícios a serem explicados não se permite muito tempo para adequar os ensinamentos ao cotidiano dos alunos. A transposição do conhecimento é o que motiva os alunos a aprenderem mais, discutirem, interagirem entre si e se tornarem únicos em uma sociedade. É válido o estabelecimento de um Currículo e sua unificação, mas não é válido torná-lo obrigatório.

Historicamente, não podemos deixar de ressaltar que as contradições existentes em nossa sociedade são muitas e tendem para a desigualdade social, a violência e a falta de perspectiva de vida e ao implantar um currículo de forma definitiva e não como um currículo auxiliar, de apoio, ou mesmo pautado na realidade de cada grupo, vemos presente uma forma de contribuir para manter a dominação e o “assujeitamento” de seus participantes; principalmente dos alunos que estão vivenciando conteúdos desconectados de sua realidade.

Com a argumentação de que as novas práticas didáticas e uma nova organização educacional do trabalho atenderiam as necessidades de uma sociedade mais informada, participante da economia e da política, o governo estadual cercou – se de justificativas para manter sua hegemonia, expondo mais uma vez que a escola tornava-se o palco ideal para o desenvolvimento do processo de “assujeitamento” descrito por Foucault anteriormente. Forma – se diante dessa prática, uma discussão com a sociedade civil de que o conhecimento depende de fatores sociais, políticos, econômicos e até naturais que em determinadas cidades do estado de São Paulo são diferentes, ou mesmo dentro da capital, há diferença entre bairros permitindo uma absorção maior de um assunto em detrimento á outro, o que é justificado também pelas palavras de Veiga Neto:

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar,

ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade (2008, p.142).

Logo, com a Globalização atuante, percebemos que além do Currículo deveriam ser estabelecidos outros recursos pedagógicos e tecnológicos que associados despertariam mais ainda o interesse pelo saber. Em uma sociedade onde o Currículo é estabelecido, as relações que se formariam a partir desses conhecimentos se desgastam ou mesmo nem chegam a ser internalizadas e o sujeito é manipulado desde os anos iniciais de educação, não relacionando o conhecimento ao seu cotidiano.

Essa dissociação torna o cidadão muitas vezes, desinteressado pelo processo de aprendizagem e suas habilidades e competências a serem trabalhadas levam mais tempo para serem relacionadas ou são esquecidas.

### **Considerações finais.**

Após conclusões e considerações pós-análise, retomamos aqui a ideia foucaultiana de “assujeitamento” por meio da Educação. As leituras permitem mostrar os itens discursivos de dominação

que permitem relacionar a crítica de Foucault à instituição escolar e seus métodos de moldar corpo e mente dos sujeitos. No fragmento abaixo (com grifos desta pesquisadora) será elucidado tal mecanismo.

Da descrição de habilidade e competências contidas em cada situação de aprendizagem, a descrição delas é iniciada com a expressão “*espera-se que o aluno*”: é um índice de indeterminação do sujeito enunciador que pode mostrar que o aproveitamento do conteúdo depende apenas do aluno, assim, eximindo do Estado a culpa por não ter dado condições de aprendizado. Nas descrições de objetivo iniciadas com verbos no infinitivo como “reconhecer o significado”, “identificar no mito”, entre outras, o efeito de sentido do verbo no infinitivo é que ação ocorra por si mesma, sem um (ou mais) sujeito(s) da ação. Entretanto, o ponto que trata de “cidadania” (volume 1, p. 2-3) é repleto de índices de assujeitamento, como mostraremos a seguir:

“Cidadania: o conceito de cidadania recebe diferentes conotações ao longo da história da humanidade. Cidadania na antiguidade grega difere de cidadania para a sociedade europeia do século XVIII. *Cidadania na sociedade contemporânea também assume conotação específica. Q importante é que o aluno identifique as características principais da abordagem contemporânea, na qual direitos humanos é tema importante. É*

relevante ainda a ideia de que é a condição de quem vive em sociedade política permeada de justiça e liberdade. *Observação: para cada resposta, será necessário pesquisar em fontes especializadas em Filosofia. Respostas de dicionário ou vocabulário comum da língua ou de outras ciências devem ser evitadas. Uma palavra pode ter vários sentidos, mas o que queremos é como ela é classicamente problematizada pela Filosofia.* Outro ponto importante consiste em evitar debates que levem o aluno a um ceticismo prévio, fazendo com que ele rejeite o próprio debate filosófico.”

Na primeira expressão grifada “O importante é que o aluno identifique” não está dito o importante para o aluno é que ele possa identificar. Desta construção verbal podemos destacar O importante (para nós Estado que elaboramos o curriculum) é que o aluno identifique: o grifo no verbo imperativo impessoal foi feito para apontar o caráter deôntico na expressão, que pode ser reescrita como “o que ordenamos com esse tema é que o aluno identifique”, sendo esse o efeito de sentido real depois de se evidenciar as elipses e mostrar o imperativo na frase.

O segundo grifo “Observação: para cada resposta, será necessário pesquisar em fontes especializadas em Filosofia. Respostas de dicionário ou vocabulário comum da língua ou de outras

ciências devem ser evitadas. Uma palavra pode ter vários sentidos, mas o que queremos é como ela é classicamente problematizada pela Filosofia” carrega o efeito de sentido de proibir que outras fontes sejam pesquisadas, assim, a construção do pensamento crítico por meio de outras inferências, de construir a visão de mundo pelo contraste com outras fontes/disciplinas que tratam do mesmo tema fica vetada como se vê em “debates que levem o aluno a um ceticismo prévio”. O único juízo de valor sobre a questão que o aluno deverá ter/emitir é a que se encontra no caderno, a que, não meramente, deve ser a pretendida pelo Governo: você vai saber sobre cidadania apenas o que eu, Governo, quero que você saiba; você será o cidadão moldado por mim, dentro dos meus parâmetros (curriculares e sociais) como se percebe em “o que queremos”.

É clara a condição de “assujeitamento” mostrada por Foucault como também é claro o uso dos mecanismos de molda da mente, acerca da ética e dos modos de subjetivação. Disciplina seria somente o nome da matéria a estudar na escola ou seria o nome do que os dominantes pretendem com a educação na escola pública? A resposta e a conclusão desta pesquisa estão na própria obra de Foucault, na aula dada por ele no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”

(1996 p.44), projetando para aqueles que ingressarão no Ensino Superior as inúmeras lutas atuais travadas no campo intelectual da educação no Brasil.

A crítica posta em exercício com relação a esse Currículo nos leva a pensar que possivelmente os educandos que chegam aos cursos de formação em nível superior, trazem consigo um produto intelectual pré-fabricado. Apesar da estranheza que essa ideia costuma causar, o cuidado é imanente à Pedagogia: o ensinar e o aprender envolve o cuidado dos outros e de si. A autoridade de quem ensina assenta-se em dupla obrigação: o governo da conduta alheia exige o governo de si. A tarefa da pedagogia é eminentemente moral. O trabalho sobre as consciências e os instintos humanos nas democracias liberais de nosso tempo exige o autogoverno e a autorregulação daqueles e daquelas que o exercem. Laica ou religiosa, a conduta moral tem que ser fabricada. Trabalho de governo dos homens e da população exercido por uma variedade cada vez maior de instituições e discursos na Modernidade. Trabalho de governo que exige um processo de individuação e escrutínio crescente da população, tarefa para a qual são demandados saberes e exercícios especializados. A compreensão de que a humanidade, afinal, é uma fabricação que exige tempo, cuidado, dispositivos e tecnologias. A docência nos discursos pedagógicos críticos é o exercício de uma função que tem por tarefa a produção do sujeito de consciência e do "bem" agir

(de modo crítico e emancipado). Em nome dessa função esclarecedora, esses currículos antecessores ao ensino Superior, instituem para os docentes um desafio aliado a convicções políticas e sócias diversidades culturais profundas. Docentes e outros intelectuais pedagógicos desenvolvem suas práticas a partir do que esses educandos podem oferecer e cuja personalidade moral exemplar está baseada na autorreflexão e na autodeterminação e num certo fundamentalismo intelectual analisado aqui através do olhar de “assujeitamento” por meio da educação.

Os professores e intelectuais que desenvolvem os diversos saberes no Ensino Superior no Brasil, portanto, são interpelados com uma forma de personalidade que deve ter como características a capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e aspirações dos que são objetos dos programas educativos, oferecendo-lhes as possibilidades programáticas e políticas que os podem alçar de sua miséria cultural e política; ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças; ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame, vigiando e zelando pelos próprios pensamentos e por sua conduta para não se desviar dos princípios que devem pautar a relação pedagógica e seus objetivos emancipadores.

## **REFERÊNCIAS**

FOUCAULT, M. ***As palavras e as coisas. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.***

FOUCAULT, M. ***A ordem do Discurso.*** São Paulo: Edições Loyola, 1996.-.

FOUCAULT, M. ***Microfísica do Poder.*** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: 18ª Edição Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **“O sujeito e o poder”**. IN: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

FOUCAULT, M. **Verdade, poder e si mesmo.** In: \_\_\_\_\_. Ética, sexualidade, política: ditos e escritos V. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1984.

NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **Foucault e a Educação: é preciso pensar e agir de outros modos.** v. 12, n.1,2010. – disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/issu e/ archive> - acesso em 11/03/2014.

GONÇALVES, Sérgio Campos. **O método arqueológico de análise discursiva: o percurso metodológico de Michel Foucault.** - disponível em

<http://www.historia.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=158> – acesso em 11/04/2014.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação.** – disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a14v2690.pdf> - acesso em 11/03/2014.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências Humanas e suas tecnologias /Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE. 2011.

FINI, M. I. **São Paulo faz Escola.** 2010.

## O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE

*Vanessa Mariano Antonio*

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) têm como fundamentos para a prática pedagógica na escola:

- ✓ Princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum;
- ✓ Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício de criticidade e do respeito a ordem democrática;
- ✓ Princípios éticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Estes princípios apontam a necessidade de refletir sobre os espaços e os tempos vivenciados pelas crianças, haja vista, que os conteúdos de ensino devem servir como meios para incorporação das dimensões políticas, éticas e estéticas, fundamentais para a formação do cidadão do século XXI. Por isso, é importante trabalhar com atividades associadas ao cotidiano das crianças e à interação entre elas, pois ao compartilhar do mesmo tempo e espaço, a criança constrói estratégias para enfrentamento de situações cotidianas referentes a

valores, hábitos, conhecimentos, entre outros (MOURA, 2007).

Através dos espaços e tempos vivenciados pelas crianças, é proposta a articulação entre as áreas de conhecimento com objetivo de pensar o real como resultado da síntese de dois universos diferentes: o sensível e o intelectual.

O campo sensível é o terreno dos sentidos (a visão, o tato, a audição, etc.) e da percepção (as sensações reunidas numa única imagem na mente). O campo do intelectual é o terreno do pensamento e dos conceitos. Ambos se interligam por meio de nossas práticas. Através da sensibilidade captamos as coisas da realidade circundante e as transportamos na forma de sensações até dentro de nós, a nossa mente. Em nossa mente, essas sensações são reunidas na reprodução dos objetos do mundo externo na forma da imagem. Forma-se, assim, uma primeira síntese da realidade do mundo, que é o senso- percepção (MOREIRA, 2007).

Entre o mundo sensível e o intelecto se poderá repensar o trabalho com as crianças, fornecendo-lhes ferramentas para o desenvolvimento de habilidades com vistas a conquistar níveis de excelência cada vez maiores em relação ao que estão aprendendo. Desta forma evidencia-se a necessidade de saber a

realidade da criança, pois o desenvolvimento do conhecimento de que todo ser humano precisa se apropriar não é a cópia da realidade.

Neste sentido, a realidade, isto é, o que há em si, não pode ser equivocadamente com a ideia e os conceitos que se constrói sobre essa mesma realidade, pois, muitas vezes, de acordo com Moreira (2007) toma-se a ideia pela realidade das coisas, confundindo a leitura com as próprias coisas, e isso pelo simples fato de que são as ideias próprias que formam o que se denomina de mundo e que em cada canto trabalha-se com as coisas reais a partir das suas ideias, ou seja, com a representação que se tem do real.

Espaço e tempo são conceitos indispensáveis para a criança, em seu processo gradativo de apreensão do mundo, pois, à medida que ela cresce, percebe que o espaço é social e se transforma com o passar do tempo, produzindo uma história da qual faz parte. A construção desses conceitos deve permear os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

O tempo deve ser trabalhado de modo gradual e contínuo, uma vez, que se trata de um conceito muito abstrato e complexo para as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

É importante desenvolver, primeiramente, a ideia de que existe um tempo passado, ao qual pode ser ligado algum acontecimento da vida da criança:

seja no passar do seu tempo cotidiano ou nas etapas de sua vida. Depois, a partir da relação presente e passado, introduzir as noções de mudanças, permanências e mudanças, simultaneamente, as quais permitirão um trabalho com as relações temporais, como: antes, depois, mais velho, mais novo, durante, ao mesmo tempo, bem como, a localização cronológica no tempo (MOURA, 2007).

Para melhor encaminhamento metodológico no processo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, não é adequado à valorização unicamente da Língua Portuguesa e a Matemática em detrimento das demais áreas de conhecimento. Mediante um trabalho integrado, é possível envolver as crianças em universo rico de possibilidades de aprendizagens, auxiliando-as a perceber a escola como um local no qual aprende coisas interessantes para a vida. Na escola, a criança pode viver uma grande experiência e ver esse espaço como uma ponte para unir pessoas na construção coletiva de um mundo melhor (BRANDÃO et al. , 2015).

Para a construção de tal proposta, os autores acima citados estruturam-se, também nos pilares da Educação para o século XXI proposto pelo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) coordenada por Jaques Delors (1999), que defende a Educação em uma perspectiva holística. “A educação

cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo através dele (DELORS, 1999, p. 89)". Em defesa de uma educação que abarca o indivíduo na totalidade, o autor apresenta um modelo baseado no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais:

- ✓ Aprender a conhecer, que revela o processo de abertura para o conhecimento em múltiplas dimensões;
- ✓ Aprender a fazer, que pretende despertar para a ousadia, coragem de correr riscos e de considerar o erro como parte do conhecimento;
- ✓ Aprender a conviver que desperta para a necessidade de compreensão do outro, de respeito ao pluralismo e da habilidade para gerir conflitos na realização de projetos comuns;
- ✓ Aprender a ser visto, talvez, como o mais importante, por explicitar a necessária autonomia, discernimento e responsabilidade social como cidadão no mundo.

Ao planejar as atividades a serem desenvolvidas, o professor precisa ter os objetivos claros que pretende atingir. A escolha deve ser estabelecida por tais objetivos. Na interação com a criança, este deve se atentar para que não induza as respostas ou ainda dar as respostas prontas. Enfatiza-se que as respostas erradas não devem ser corrigidas, nem o professor poderá fornecer novos elementos com os quais a criança poderá ou não

reformular o pensamento; deste modo, as respostas serão acolhidas para, em outro momento, o professor elaboras atividades de intervenção para provocar ruptura. Do mesmo modo, quando a criança expuser respostas certas é necessário contra- argumentar a fim de verificar até que ponto ela está convicta (BRANDÃO et al., 2015).

Ainda para os autores citados acima, o trabalho pedagógico proposto para a criança do ensino fundamental, comporta distintos tipos de atividade nas diferentes áreas do currículo, dependendo dos objetivos que estão em enfoque. Em um mesmo dia de aula haverá períodos de atividades diversificadas, coletivas, independentes e individuais.

### **O Professor como Incitador da Leitura no Processo de Letramento**

Por vezes crianças iniciam o hábito da leitura no seio familiar seguindo os passos dos pais, porém quando tal prática não acontece no âmbito familiar, é no meio escolar que se fará. Para Magnani (2001) para se adquirir a habilidade de leitura e escrita é necessário primeiramente a alfabetização, elemento esse que é papel direto da escola. A escola cabe estimular e motivar a leitura, mostrando o quanto pode ser prazeroso ler. De acordo com PCN (1997, p. 43) a leitura só pode ser considerada eficiente pedagogicamente quando sua prática desperta interesse e cultiva a vontade de ler.

A alfabetização infantil tem início na escola, através da introdução ao mundo das letras, e diante desse processo também tem grande relevância o estímulo ao hábito da leitura, que o indivíduo levará para sempre consigo. Segundo Foucambert (1994) a partir da escola dá-se início a formação do leitor, haja vista que anterior ao ensino formal, pode ocorrer um contato com a leitura, porém de forma descomprometida.

Bamberger (2002,) conceitua que no período pré-escolar nos anos iniciais escolares, é essencial ler em voz alta, contar histórias e dialogar sobre livros com figuras, pois tal ação contribui desenvolvendo o vocabulário da criança, além de motivá-lo a ler. Ensinar a leitura, através da formalidade da escola colabora com o compreender, auxilia a formar pessoas preparadas a enfrentar a vida social.

No âmbito escolar que o aluno vai adquirindo o hábito da leitura, por meio da contação de histórias, é fundamental que nos anos iniciais escolares o educador atue como mediador para a concretização desse processo. Ferreira (2001) ressalta que na escola que se instala o agir pedagógico do educador como a pessoa que oportuniza situações que revitalizam a vontade de ler.

O objetivo do ensino formal é concebido como necessidade de organizar ideias e interpretação da escrita de maneira abrangente e acessível ao mundo. Freire (2006) informa que a leitura do mundo

antecede a leitura das palavras, e posteriormente a leitura dessa não desconsidera a continuidade da outra. A realidade e a linguagem são adquiridas de forma dinâmica. Nesse sentido nota-se a relevância da leitura para perceber a vida como uma sequência e continuação do mundo, ultrapassando os limites de territórios sociais nos quais se vive.

A escola é fundamental para a literatura infantil, haja vista que é o mediador adequado para formar culturalmente o educando, em outras palavras o ambiente privilegiado no qual devem ser promovidos desafios que desenvolveram a mente do ser humano para o aprendizado. O estudo de literatura realizado na escola destaca-se de forma geral, e quando comparado com outros, o estímulo mais completo como exercício da mente, na compreensão da realidade, na percepção de mundo, no próprio estudo e na aquisição da língua escrita e falada (COELHO, 2000).

Nesse sentido, o educador que utiliza a literatura infantil precisa estar consciente da sua função estimuladora, orientadora e mediadora no que diz respeito ao educando que está em formação e a literatura que a ponte para o saber e a cultura, que define a sociedade na qual está inserido (SOLÉ, 1991).

O professor necessita ter o conhecimento de que a criança está aprendendo e procura, no seu agir com o mundo, se apropriar da cultura, seja por

repetição dos costumes da família ou por meio dos valores e ideais apresentados pela sociedade. É diante disso que se estabelece o meio que a escola representa na visão de literatura.

A leitura não se dá simplesmente pelo conhecimento da junção das letras, mas também da imaginação. É possível notar que o indivíduo, por algum motivo lê para buscar informações que, por vezes, ele próprio não tem consciência do que procura. É importante que não se promova a visão de que unicamente a leitura fará o educando sentir prazer ao ler. É necessário que se desabroche tal sentimento no educando, atuando com estratégias que motivem o gostar de ler e quando iniciado na infância oportunizará a formação de leitores conscientes de que essa prática os beneficiará enquanto acadêmicos, cidadãos, e pessoas, atuando de forma crítica, reflexiva e promovendo constantes transformações.

Solé (1991) ressalta que a quando a leitura se faz de forma motivadora também se faz de forma mais realista, em outras palavras, o educando lê com intuito de libertar-se, sentindo prazer em estar junto aos livros ou cantinhos da leitura. Ou até mesma aquela em que, com uma finalidade clara, soluciona uma dúvida, uma dificuldade, um conflito ou contribui na aquisição de uma informação que é importante para desenvolver algo, ou até mesmo aborda um texto e pode transformá-lo à vontade.

No âmbito educacional, a literatura infantil precisa ser apresentada mediante a experiência socioeconômica e cultural de cada pessoa, considerando a sua rica condição de ser humano (COELHO, 2000).

Ainda de acordo com Coelho (2000) de nada valerá os meios didáticos se o professor não possuir conhecimento sobre as fases de desenvolvimento cognitivo e se não houver sintonia com as transformações e novidades. É necessário que esteja atualizando-se constantemente para que desta forma possa despertar desejo e interesse no aluno.

Para realizar a contação de histórias é preciso que o narrador se prepare, se familiarize com as palavras, com os sons das frases, com as rimas, etc. O momento da leitura é especial e precisa haver cuidado desde a seleção do livro. É indispensável que o narrador conheça a importância de seu papel como transmissor da emoção contida na obra, precisa vivenciar primeiro essa emoção para então transmiti-la, inspirando segurança, motivação e atenção, oportunizando um clima de encanto e envolvimento (FERREIRA, 1993).

Além disso, é importante uma conversa com os alunos antes do início da narração, clareza, boa dicção, domínio e conhecimento da literatura infantil, conhecimentos básicos de psicologia evolutiva infantil, respeito ao imaginário da criança, conhecimento do público, preparação do espaço

considerando um local que seja confortável e facilite a concentração, e ao planejar a leitura levar em consideração tempo que precisará (FERREIRA, 1993).

O educador carrega uma responsabilidade social e deve atuar como incentivador na procura constante de promoção das condições para que o educando aprenda a se conhecer e a conhecer os outros. Ao professor é dada a responsabilidade do ensino, a condução do educando ao desejo de ler, a aquisição do hábito da leitura, desenvolvendo meios para que o indivíduo decodifique textos e que compreenda a mensagem destes. Com a finalidade de que a literatura infantil seja verdadeiramente benéfica no desenvolver cognitivo e aquisição do conhecimento do educando, é essencial outros elementos, que o educador adeque corretamente o livro ao perfil da criança e considere as etapas de seu desenvolvimento (COELHO, 2000).

A criança assimila o texto, a literatura de um livro, conforme o contexto social que vive, ou seja, o que adquiriu do meio sociocultural e conforme o grau de desenvolvimento cognitivo.

### **A Importância de trabalhar os Movimentos**

Como apresentado no capítulo anterior, o desenvolvimento infantil acontece de modo gradativo do decorrer de seu crescimento e de sua capacidade de adaptação das necessidades básicas. Todavia,

para tanto é necessário que a criança seja estimulada de formas variadas, por meio do espaço, jogos e o mais importante, dentro de ambiente agradável (KAMILA et al., 2010).

De acordo com Ramos e Fernandes (2011) a psicomotricidade quando trabalhada no âmbito escolar, beneficia o processo de aprendizagem infantil. Porém para que tal fato se concretize, é essencial que os educadores acompanhem as etapas corporais, afetivas e cognitivas. Os autores colocam ainda que dificuldades relacionadas à escrita, podem ser evitadas ou melhoradas por meio de atividades motoras, podendo, inclusive serem exercitadas através de jogos na Educação Infantil.

A psicomotricidade quando trabalhada na educação infantil, entre outros aspectos pode: permitir que o indivíduo adquira maior independência, segurança e confiança; descubra e conheça seu próprio corpo; valorize hábitos de cuidado com a saúde e bem-estar; desenvolva a capacidade de comunicar-se com crianças e adultos; estabeleça relações sociais para que progressivamente articule seus interesses e percepções; explore o ambiente de modo curioso agindo de forma que contribua para sua conservação; brincar e expressar emoções, desejos e necessidades; usar as linguagens, corporais, musicais, plásticas, orais e escritas em distintas situações de comunicação como forma de expressão

de ideias e deste modo colaborando para o processo de construção dos significados (BRASIL, 1998).

Deste modo trabalhar os movimentos corporais permite um abrangente desenvolvimento dos aspectos da psicomotricidade infantil. Ao brincar, jogar, imitar e criar movimentos e ritmos, os sujeitos apropriam-se da cultura corporal que integram. Neste sentido as escolas devem proporcionar um ambiente agradável no qual os alunos tenham a possibilidade de sentir-se seguros para o máximo aproveitamento do tempo e espaço ofertados, oportunizando que o aluno se arrisque e supere suas inseguranças e experimente novos desafios (BRASIL, 1998).

De acordo com Aquino et al. (2012) evidencia-se que em algumas práticas educativas ocorre determinada imposição acerca da limitação dos movimentos, com uma visão arcaica de que para se conquistar um aprendizado efetivo e disciplinar, o aluno precisa permanecer imóvel e em silêncio por horas. Os autores destacam ainda, que tal exigência, no que tange a contenção motora, estrutura-se na perspectiva de que os movimentos impedem o aluno de concentrar-se e manter-se atento, o que seria prejudicial à aprendizagem. No entanto, tal restrição dos movimentos pode impactar na ampliação de dificuldades de refletir e de manter a atenção.

Para Kamila et al. (2010) a psicomotricidade pode se mostrar como aliada da educação infantil, haja visto sua grande importância nesta fase da vida.

A psicomotricidade vai de encontro aos objetivos de desenvolvimento completo do indivíduo em seus aspectos motores, cognitivos e afetivos, uma vez que as atividades psicomotoras contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, imaginação, criatividade, afetividade e socialização. Ademais são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, devendo ser uma das aprendizagens básicas.

De acordo com Oliveira (2010 a) a psicomotricidade é relevante para alfabetização infantil, pois age no desempenho escolar contribuindo na livre expressão.

As atividades psicomotoras precisam ser sequenciais e abranger uma sucessão de movimentos, devendo ter uma meta a ser atingida.

Existe a necessidade de planejamento das atividades, que precisam ser pensadas e reavaliadas continuamente para que o educador compreenda o que se atingiu e o que e como precisa ser aperfeiçoado para melhor desempenho das crianças (RAMOS e FERNANDES, 2011).

Outro fator que merece destaque é a atuação da psicomotricidade como trabalho preventivo. Por meio de sua abordagem pode ser prevenido diversos problemas, como: dificuldades de concentração, dificuldade na identificação de palavras, entre outras relacionadas à alfabetização. (MOLINARI e SENS apud AQUINO, 2012).

De acordo com Aquino (2012) o intelecto é constituído também a partir da atividade física. As funções motoras são indissociáveis do desenvolvimento intelectual e da afetividade. Os elementos psicomotores trabalham diversos aspectos no desenvolvimento infantil, cada um com sua importância. A coordenação motora ampla é a atividade dos grandes músculos e depende da capacidade de equilíbrio da pessoa (OLIVEIRA, 2010).

Ainda para a autora, na coordenação motora fina, o indivíduo necessita de determinadas habilidades que são indispensáveis para manipular objetos. Precisa saber se movimentar no espaço com desenvoltura, habilidade, domínio dos gestos e instrumentos e equilíbrio. Refere-se à habilidade e destreza manual, na qual é preciso que tenha controle ocular, ou seja, que a visão acompanhe o gesto da mão. Neste sentido, este tipo de coordenação é indispensável para a escrita.

Na educação infantil, o desenho e o grafismo atuam como uma atividade de preparo muito significativa para a leitura e escrita (OLIVEIRA, 2010).

Com a lateralidade o indivíduo conquista a noção de direita e esquerda contribuindo para a direção da grafia, dando origem a escrita da esquerda para a direita (MOLINARI; SENS apud AQUINO, 2012).

O equilíbrio é importante para controlar o corpo não somente físico como auxilia a criança no equilíbrio psicológico (BOATO apud AQUINO, 2012).

A estruturação espacial é indispensável para o convívio social, pois, por meio do espaço que a pessoa localiza no meio em que vive, definindo relações entre os objetos, observando, comparando e verificando a semelhança entre estes (OLIVEIRA, 2010).

A estruturação espacial e a orientação temporal ajudam o aluno nos conhecimentos matemáticos. Para realizar cálculos é necessário reconhecer pontos de referência, posicionar números e sequencia, ter noção de coluna e fileira, relacionar formas para atividades geométricas. Atividades com vistas à estruturação espacial e orientação temporal podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades (MOLINARI; SENS apud AQUINO, 2012).

A orientação temporal pode ajudar a leitura e comunicação. Em um diálogo, são necessários pronúncia das palavras ordenadamente, ritmo e tempo adequado. Para a criança desenvolver a leitura e escrita é necessário o domínio do ritmo, secessão de sons no tempo, memorização auditiva e distinção de sons e durações destes nas palavras. É a orientação temporal que permitirá a experiência de localização dos fatos passados e a capacidade de projeção futura. O ritmo oportuniza maior amplitude da flexibilidade de movimentos, bem como maior

atenção e concentração ao passo que se exige da criança uma cadência específica. A percepção da alternância de tempos fracos e fortes remete a percepção do relaxamento e das pausas (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Souza (apud AQUINO, 2012) o esquema corporal oportuniza que o indivíduo sintam-se bem na medida em que seu corpo lhe obedece e se desenvolve um domínio sobre ele e quando passa a conhecê-lo melhor e pode usá-lo para adquirir maior poder cognitivo. A criança aprende a conhecer e a distinguir seu próprio corpo como um todo e também a sentir suas possibilidades de ação.

A coordenação motora ampla e a experimentação permitem que o indivíduo tenha condições de fazer diversos movimentos simultaneamente, cada membro executando uma ação distinta (OLIVEIRA, 2010).

## **O trabalho com as Diferentes Linguagens Expressivas**

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as propostas pedagógicas precisam considerar princípios estéticos, com vistas para distintas manifestações artísticas e culturais que valorizem a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país.

Neste sentido, as esferas lúdicas e estéticas são condições essenciais para a formação do indivíduo. A relação da ludicidade com as demais atividades expressivas da criança tem se fundamentado ao destacar a expressão de sentimentos, criatividade, imaginação, e o desenvolvimento da sensibilidade, compreendida como capacidade para sentir, buscar e externar sensações, o que em muitas situações, são retirados das crianças, quando os espaços das instituições de ensino são organizados de forma empobrecedora. A sensibilidade em função relevante quando se reflete a construção de concepções de mundo e sobre este, refletindo da forma que se projeta e se constrói (DUARTE JR., 2001).

É fundamental oportunizar as crianças debates, exposição de ideias, argumentações, crítica, relações com os demais e desta forma permitir modos antigos e criar novas formas de representação do mundo, assim como, a criação de espaços que favorecem as expressões de ideias e a concretização destas pelas crianças, considerando-as como indivíduos que constroem o crescimento contínuo nas relações com os outros e o meio social, histórico e cultural que integram. Trabalhar em parceria desenvolvida a cada gesto ou proposta feita pelas partes, isto é, professor e aluno, permite o desenvolvimento de jornadas a serem percorridas em conjunto em busca da sensibilidade, criação e fantasia. As manifestações expressivas e artísticas

não necessitam de permanecer focadas unicamente em um dia ou curto período de tempo cronometrado, e sim adquirir cada vez mais espaço, expandindo-se no cotidiano de crianças e adultos de modo a provocar estranhamentos. Para tanto, é importante partir de alguns princípios: incentivo a curiosidade; assegurar experiências que levem em consideração a plurisensorialidade; assegurar às crianças a comunicação por distintas linguagens, o prazer em descobrir com seus pares nos desafios com os quais se deparam (GERHEIN, 2008).

As práxis pedagógicas que integram a proposta curricular na educação devem considerar e promover a imersão dos alunos em distintas linguagens e beneficiar o domínio paulatino de diversos gêneros e formas expressivos, assim como vivências com demais crianças e grupos culturais (RABITTI, 2009).

Faz-se necessária a construção de olhares plurais das crianças para aquilo que constroem e recebem como manifestações de cultura, caso contrário pode ocorrer de a diversidade cultural ser dissipada do dia- a dia infantil dentro das escolas. Por isso, é importante fotografar, gravar, registrar e documentar histórias para a memória da infância e das famílias para que posteriormente seja desenvolvido um acervo, bem como a posse de registros de práticas sociais e culturais diversas e com estas aprender (RABITTI, 2009).

Deste modo, o autor acima citado, sugere a criação de cordéis, gravuras, danças, engenhocas, objetos, personagens, bonecos, entre outros elementos para a interação dos indivíduos com as manifestações artísticas e culturais, sempre questionando sobre a formação estética dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental.

É relevante considerar a dimensão estética na vida e na formação dos professores que trabalham com crianças. É neste sentido, que o próprio professor, deve questionar: Em quais contextos sociais e culturais nós nos nutrimos em artes? Onde? E desenvolver perspectivas próprias para coisas que o mundo apresenta.

É importante trabalhar as manifestações artísticas, uma vez que os processos criativos oportunizam a ruptura com o tempo do mundo do trabalho, em benefício do tempo da ludicidade e dos processos criativos mais vagarosos (FRABBETTI, 2011).

### **Diálogo: O valor Pedagógico na Relação Professor- Aluno**

A formação das crianças acontece através de sua participação na rede de relações que forma a dinâmica social. É por meio da convivência com pessoas, seja com adultos ou com colegas, grupos de brinquedos ou de estudo, que estas assimilam conhecimentos e desenvolvem hábitos e atitudes de

convívio social, como a cooperação e o respeito humano. Desta forma a importância do diálogo e da interação como elemento formador (HAYDET, 2006).

Gusford (apud HAYDET, 2006, p. 55) afirma:

Cada um de nós conserva imagens inesquecíveis dos primeiros dias de aula e da lenta odisseia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso espírito e, em larga medida, a formação da nossa personalidade. O que nos ensinaram, a matéria desse ensino, perdeu-se. Mas, se adultos, esquecemos o que em crianças aprendemos, o que nunca desaparece é o clima desses dias de colégio: as aulas e o recreio, os exercícios e jogos, os colegas. O valor pedagógico da relação professor- aluno. E por que não dizer também que sempre nos lembraremos daqueles que foram nossos professores, de suas personalidades, de suas formas de agir, de pensar e se expressar?

O que o autor em sua citação quer dizer é que, a escola é um ambiente de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida. Se por um lado, a matéria e o conteúdo do ensino tão racional e cognitivamente assimilado, podem ser esquecidos, por outro lado, o clima das aulas, os fatos alegres ou tristes que nelas se sucederam, o assunto das conversas informais, as ideias expressas pelo

professor e os colegas, a forma de agir e de se manifestar veiculados nesse convívio, de modo implícito ou explícito, inconsciente ou conscientemente, tudo isso tende a ser lembrado pelo aluno no decorrer de sua vida e tende a marcar profundamente sua personalidade e nortear seu desenvolvimento posterior.

De acordo com Moreira (2002) isso acontece porque é no decorrer deste convívio, ou seja, são nos momentos de interação, instantes compartilhados e vividos em conjunto, que o domínio afetivo se une à esfera cognitiva e o aluno age de forma integral, como realmente é, e se faz presente em sua totalidade, o que quer dizer que neste caso o aluno não age unicamente com a razão, uma vez que esta se une aos sentimentos direcionando seus comportamentos.

### **Dicas pedagógicas para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos de idade**

*Brincadeiras e o trabalho com os movimentos:* Aquino (2012) sugere amarelinha; futebol; movimentar pneus; morto ou vivo; estátua; passa anel; esconde-esconde; cirandas; cantigas de roda. Como prática adaptada para o trabalho com a coordenação motora ampla que relacione conhecimentos atuais dos alunos sugere-se o jogo Twist. Para tanto se confecciona um grande tapete com círculos coloridos como, demonstra a imagem ilustrativa abaixo. Além do tapete dois dados grandes um com cores e o outro com figuras de partes do

corpo. Os alunos jogam os dados e colocam as partes do corpo nas cores apresentadas no dado.

**Figura 1 Atividade para coordenação motora ampla**



**Fonte: Google Acadêmico**

*Trabalho com Tinta:* Aquino (2012) sugere como atividades para coordenação motora fina, com uso de tinta: Pintar pequenas formas geométricas com a técnica de pontilhismo com o dedo; pintar forma geométricas utilizando a mesma técnica, porém com lápis, pincéis e giz; desenhar em vidros com pincéis ou giz de cera; colorir tecidos ou papéis com sumo de plantas; pintar murais na escola; pintar desenho de animas utilizando o próprio rosto como base em dias festivos.

Como adaptação é possível trabalhar aspectos de coordenação motora fina, força muscular e uso isolado dos dedos da mão utilizando plástico bolha e tinta acrílica de cores variadas. O fundo do plástico (a parte que as bolhas são mais largas) deve ser previamente pintado e depois de secar os alunos de

acordo com a orientação da professora estouram as bolinhas das cores mencionadas, conforme imagem ilustrativa:

**Figura 2 Atividade de Coordenação Motora fina com tinta.**



**Fonte: Google Acadêmico**

*Cantinho da Leitura:* Na busca por qualidade na educação, a organização do ambiente com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem ganha destaque e não pode ser ignorada ou menosprezada.

Na atividade realizada nos cantinhos de leitura a função pedagógica se manifesta muito significativa, ao ponto que se pode promover ao aprendiz a seleção de livros e de qualidade social, oportunizando o acesso para as crianças que não possuem o hábito da leitura em seu seio familiar. De acordo com Santos (2000) o cantinho da leitura também possui valor sociológico na forma de comunicação, convivência e interação grupal, contribuindo para humanização do indivíduo.

**Figura 3 Cantinho da Leitura**

**Fonte: Google Imagens**

*Oficina de pequenos artistas:* é possível promover um uma oficina de desenho e pintura na qual as crianças representem o papel de pequenos artistas. O professor deve aproveitar a oportunidade para conversar a respeito de artistas renomados por desenvolverem seus talentos desenhando e pintando, pode falar, por exemplo, de: Cândido Portinari, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Alfredo Volpi, entre outros (BRANDÃO et al., 2015).

#### Figura 4 Oficina Pequenos Artistas



Fonte: Google Imagens

*Roda da Conversa:* O professor pode trabalhar o diálogo com os alunos em rodas de conversa, tanto no início da aula, como durante ou após atividades. Como já mencionado anteriormente, estes momentos oportunizam ao aluno maior interação com seus pares e professores e conseqüentemente beneficiará o aprendizado.

**Figura 5 Roda da Conversa**



Fonte: Google Imagens

## **REFERÊNCIAS**

AQUINO, Mislene. et. al. **Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte**, São Paulo, v.4, n.14, p.245-257. Jan/dez. 2012

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. 2012. Dissertação de Mestrado.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teoria e Práticas na Sala de Aula**. Editora Avercamp: São Paulo, 2015.

**BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa:** Brasília, 1997.

**BRASIL/MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF; 1998. vol.3.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Brasília, 2008. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 de nov. de 2017.

**BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos: Alfabetização e Língua Portuguesa.** Brasília, MEC/SEF, 1989.

\_\_\_\_\_. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCl-VIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCl-VIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 01 set.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencias Curriculares Nacionais para a educação infantil. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília;1997.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e Secretaria da Educação. Brasília, 2010.

**COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Texto-Análise- Didática.** São Paulo. Moderna, 2000.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**- 2 ed. Artmed. São Paulo, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: era uma vez... Quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORS, Jaques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Unesco. MEC, São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba. Criar Editora. 2001.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores/ as de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. In. **Revista Pro-Posições, Dossiê Arte, ciências e infâncias.** No prelo, para 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola.** Ijuí: Unijuí; 2001.

FERREIRA, ROSSETTI, Maria Clotilde. **Processos de adaptação na creche.** São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GASPAR, Alberto; CASTRO, Isabel Cristina Monteiro de. Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 227-254, 2016.

GERHEIN, Fernando. **Linguagens inventadas: palavra imagem objeto, formas de contágio**. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2008.

HAYDT, Regina Célia, C. **Curso de Didática Geral**. Editora Ática: São Paulo, 2006.

KAMILA, Ana Paula. et. al. A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente** v.1, n.1, p. 30-40, maio-out, 2010.

KRAMER, S. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, V. 27, n. 96, p. 797-818, número especial, out. 2006.

LIMA, Ferreira Aurino; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, 2010.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em geografia: ensaios de histórias, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal de. A dimensão tempo-espacial das práticas cotidianas do brincar. In: \_\_\_\_\_; BATISTA, C.V.M.; MORENO, G.L. (Orgs). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008. P. 107- 115.

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ Autores Associados. Rio de Janeiro/ Campinas, n. 28, p. 5-23, jan. fev./ mer./ abr.2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes. 2010

OLIVEIRA, Zilma de **Morares Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.

PELETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. *Psicologia da Aprendizagem: da teoria ao condicionamento ao construtivismo*. 1 ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

RABITTI, Giordana. **Em busca da dimensão perdida**. São Paulo. Editora Artmed.1999.

RAU, M. C. T. D. *A ludicidade na educação*. Editora IBPEX. Curitiba, 2011.

RAMOS, Camila Siara; FERNANDES, M. M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, v. 15, n. 153, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1999.

TELES, Maria L. Silveira. **Socorro! É proibido brincar**. Petrópolis: Vozes, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, n. 92, p. 62-69, 2013.

# CONHECENDO O AUTISMO

Ketiuscia Manfredini de Oliveira

## 1.INTRODUÇÃO

O tema inclusão da criança autista é um tema atual e interessante diante das propostas para a educação inclusiva, principalmente quando se considera as diversas características da síndrome que são usadas como argumento para tentar impedir a inserção escolar destas crianças, O problema é que, apesar de ser crescente o interesse pelo autismo infantil, fato que pode ser observado pelo grande número de congressos, encontros e grupos de estudos sobre o assunto, ainda se engatinham estudos consistentes sobre os processos de aprendizagem de crianças autistas vêm sendo aplicados para a melhoria da educação/inclusão.

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sua definição pautada como um distúrbio de desenvolvimento, este é reconhecido por um espectro, pois suas características variam de leve ao mais severo, comprometendo o desenvolvimento normal da criança e

se manifesta na primeira infância, antes da idade de 03 anos, e afetam nas crianças as áreas ligadas a interação social, a comunicação e o comportamento, deixando as crianças com o espectro autista com muitas limitações no que diz respeito a todo seu processo de ensino aprendizagem.

ASSUMPÇÃO (1995 pág. 217), explica que: “toda pessoa autista apresenta dificuldade na comunicação, apresentando ou não linguagem oral. A dificuldade de comunicação acaba trazendo à tona diferentes problemas”. Assim a primeira atitude -é ensinar a criança a se comunicar e essa atitude é primordial para o desenvolvimento da criança.

O compromisso das instituições escolares visa garantir o direito de viverem situações acolhedoras, seguras, agradáveis e desafiadoras selecionando os valores dos ensinamentos oferecidos. Quando se trata da inclusão de crianças autistas, existem algumas características que devem ser respeitadas para que o acolhimento destas crianças ocorra de forma adequada para receber a criança favorecendo todo o processo de inclusão.

Alguns dos princípios básicos para guiar a efetivação do compromisso da educação infantil envolvem o desenvolvimento da criança por meio de um processo recíproco, educar e cuidar entendendo que ambas são inseparáveis em toda ação educativa tendo consciência de que todos são iguais, apesar de diferentes, favorecendo a inclusão de crianças autistas e deficientes, sendo o Adulto o mediador da criança em toda a aprendizagem, favorecendo a parceria com as famílias, considerando-a ponto principal para a realização do trabalho.

É importante deixar clara a necessidade do estímulo no desenvolvimento estrutural lógico da criança autista, pois, quando utilizamos deste como recurso pedagógico desenvolvemos todos os sentidos, auxiliando na linguagem, no afetivo, no cognitivo, na moral e no físico-motor. Conhecer este tema, em sua totalidade, possibilita ao professor rever seus métodos e formas de ensinar, de maneira a contribuir para que a criança transforme o concreto em abstrato gravando tudo o que se ensina.

## 2. O AUTISMO, DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O Autismo foi estudado e analisado pela primeira vez pelo psiquiatra infantil Leo Kanner em 1943 nos EUA, definindo-o como uma síndrome, por possuir sintomas e características comportamentais específicas em sujeitos afetados por ela.

O autismo denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo variar do leve ao mais severo. Suas características principais são o isolamento social do sujeito, sua incapacidade de comunicação verbal, ou seja, atraso na fala e comportamentos estereotipados, e repetitivos.

Desde o nascimento da criança, sabe-se que o seu desenvolvimento se dará por meio de um processo natural, de forma espontânea, mas a aprendizagem escolar necessita de estímulo, e por meio destes, a escola é produz o novo oferecendo diferentes informações no processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Brito, (2015, p.82) O autismo é uma síndrome complexa que afeta três importantes áreas do

desenvolvimento humano que é a comunicação, a socialização e o comportamento. Diante disto, existe a necessidade de descobrir os desafios do ensino aprendizagem do Autista na educação infantil, tendo a carência de transmissão de conhecimentos e informações a respeito do autismo, para a interação social e comportamental na escola.

Considerada uma síndrome complexa, Cunha, (2013, p. 23) afirma que pode haver diagnósticos médicos que apresentem quadros comportamentais diferentes. porque o autismo varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas. Esta complexidade tem levado a revisão das diretrizes para o seu diagnóstico, inclusive com a mudança da nomenclatura para “Transtorno do Espectro Autista”.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a todos o direito a educação oferecendo a criança com autismo os mesmos direitos que toda criança os tendo garantidos por lei. A escola é um lugar que proporciona às crianças a possibilidade de integração social, faz com que a criança tenha contato com outros sujeitos que não são

do seu meio familiar contribuindo para o seu desenvolvimento social.

Vasques et al (2003) afirma que :

[...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito. 6 O desafio na educação requer em compreender como ocorrem às relações sociais, didáticas e metodológicas da criança autista a partir da educação infantil, analisando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural e a influência familiar (Vasques et al ,2003, p.9).

De acordo com Cunha, (2016, p.23), O autismo necessita de um olhar pedagógico, onde nos permite saber como lidar com esta criança na escola , tendo ideia de como abordá-lo pois os sintomas variam de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, a criança apresenta convulsões, pois o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos.

É preciso oferecer um ensino acessível para que todos os alunos se percebam parte, dentro da perspectiva inclusiva o que torna o educar um desafio, pois para fazer esta escola acontecer temos uma tarefa difícil que deverá ser de todos os participantes do sistema de educação. É necessário considerar que o desenvolvimento da criança autista passa pela colaboração e pela ajuda social de outras pessoas.

Esta proposta passa pela fase da aceitação da matrícula na escola, após o aluno com autismo ter sido matriculado na escola, cabe ao educador fazer a primeira identificação antecipada na criança de algo que não está dentro do dito normal, desenvolvendo assim uma conduta essencial para a intensificação à comunicação, interação social da criança no ambiente escolar e na sociedade.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento de ação da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, é onde torna-se possível perceber com maior clareza as singularidades comportamentais de cada criança.

A análise de observação do professor (a) é extremamente importante, pois ao

observar atentamente seu aluno, permite que se identifique características comportamentais como retrai-se e isolar-se das outras pessoas, não manter o contato visual ou desligar-se do ambiente externo, resistir ao contato físico, a não participação ou incompatibilidade de atitudes diante das metodologias de ensino além de não demonstrar medo diante de perigos, não responder ao ser chamado; birras excessivas, a não aceitar mudança de rotina ou usar as pessoas para pegar objetos, hiperatividade física, agitação desordenada, calma excessiva, apego e manuseio não apropriado de objetos, movimentos circulares no corpo, sensibilidade a barulhos, estereotípias, ecolalias, ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica, e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. Todas estas características são típicas e de importante identificação da criança autista.

Para CUNHA (2016), estas características precisam ser avaliadas pelo educador para que se tome conhecimento da situação do aluno, tornando-se essencial para compreender a síndrome que a criança está sofrendo, isso quando ela não tem um laudo médico.

Após identificar que tipo de síndrome a criança traz consigo, cabe ao professor adequar as metodologias pedagógicas as necessidades daquela criança, usando também de feto, pois o afeto é uma ferramenta pedagógica essencial para o professor encontrar recursos necessários para trabalhar as dificuldades encontradas no seu aluno, que podem ser as mais diversas. Estas brincadeiras desenvolvem nas crianças habilidades e competências que contribuem com o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social, preparando-o para o convívio social.

A escola é sem dúvida o primeiro local apropriado para e a inclusão do aluno autista pois ali começa a sua integração pois na educação infantil a criança autista começa a se desenvolver intelectualmente e afetivamente nos ambientes internos e externos,

conhecendo sua nova realidade, envolvendo-se com outros alunos, professores e toda equipe escolar.

É difícil definir uma criança com deficiência, pois uma vez que há diversos Estudos ligados ao tema, considerando que de certa forma há a necessidade de analisar profundamente tais características para sua definição considerando a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial (1998) adota o conceito que define pessoas com deficiência :

“...Aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses atividades restritas, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com

autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superlotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (BNCC,2017 ).

A deficiência pode ter sua origem advinda da herança biológica e da falta de estimulação do meio em que vive a criança, propiciando o desenvolvimento precário, defeituoso ou dificultoso, necessitando garantir a quantidade de estímulos que garantem a predisposição para o desenvolvimento de sua característica.

No caso, os alunos apresentam diversos tipos de deficiências nas quais apresentam falta de habilidades nas diversas linguagens de aprendizagem sendo estas causadoras dos seguintes déficits:

- Linguagem intelectual, onde a não há flexibilidade, fluência do pensamento, e a capacidade de associar informações de maneira muito rápida, mantendo uma por vezes a dificuldade de ter capacidade de memória muito precisa, e com pouco estímulo para resolver problemas, limitando sua capacidade;
- Na linguagem acadêmica: a criança com deficiência não evidencia aptidão acadêmica específica, sendo que na maioria das vezes apresenta-se com falta de atenção, de concentração; causando assim a dificuldade de aprendizagem, falta de memória, dificultando sua capacidade de produção acadêmica.
- Linguagem Social – revela a incapacidade de liderança e caracteriza-se por não demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, não apresenta apercepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas (MEC, SEESP, 2002).

Estas características variam, pois, cada criança é uma, e todas possuem diferentes formas de pensar e se relacionar com os diversos tipos de aprendizagem, desenvolvendo seu potencial de maneira extrema em algumas destas formas de aprendizagem ou em todas elas.

Para a pessoa autista é difícil ou impossível adaptar a linguagem que usa para ajustar-se à conjuntura e à pessoa com quem está conversando. Na realidade, esta é uma das características do maior obstáculo para manter boa relação social. Para ASSUMPTÃO (1995) a maioria das disfunções de comportamento estão relacionadas a falta de comunicação.

Dentro dessa perspectiva, o autor propõe que para haver um nível de comunicação condizente, deve-se dedicar mais as diferenças individuais, levando-se em conta que a maioria não entende a linguagem utilizada em situações do cotidiano. Algumas crianças assimilam melhor as mensagens transmitidas através da associação entre verbalização e contato físico, outras por meio de dramatizações em que o gestual e a mímica

serão utilizados, e ainda outras se beneficiam da utilização de informações visuais e/ou físicas.

Assim, para considerar as necessidades educacionais de um indivíduo com autismo deve-se considerar algumas características, levantadas universalmente como avaliar a curiosidade e a vivacidade mental, a motivação interna, persistência na área que mais possui facilidade, facilidade de compreensão e de percepção de realidade, capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, sensibilidade, pensamento cognitivo diferente e conduta criativa, tais características, são diversas e podem não estar todas agregadas em um único indivíduo dando assim a entender que um indivíduo pode ser dotado em uma ou mais linguagens em todas elas, ou ainda em nenhuma dela, favorecendo ou dificultando a sistematização de seus comportamentos.

Normalmente o autismo se manifesta antes mesmo da idade escolar, e apresentar uma perturbação característica das interações sociais, comunicação e comportamento. Estudos mostram que a síndrome atinge principalmente crianças do sexo masculino. As

taxas para o transtorno são quatro a cinco vezes superiores para o sexo masculino, entretanto, as crianças do sexo feminino com esse transtorno estão mais propensas a apresentar um Retardo Mental mais severo que nos meninos (BAPTISTA, 2002).

Segundo o autor, as causas do autismo são várias e podem vir a ocorrer apresentando sintomas combinados ou individuais tendo em sua variação infecções viróticas, distúrbios metabólicos e epilepsia, até predisposição genética. Podendo inclusive ocorrer associado outros distúrbios que afetam o funcionamento do cérebro ou a síndromes genéticas específicas.

Atualmente o autismo é considerado uma desordem neurológica complexa de etiologia genética, onde vários genes são afetados, em diferentes cromossomos, incidência maior em famílias com já portadores, em gêmeos idênticos a incidência é de 90%. Um dos genes afetados é o gene transportador da serotonina, e são afetados o cromossomo 7 e 15, desenvolvendo assim o espectro autista.

Pesquisas realizadas sobre o assunto demonstram que o cérebro dos autistas

é mais pesado do que as crianças típicas, porém quando adultos o cérebro é mais leve, os neurônios são menores, mas em maior quantidade. BAPTISTA (2002) destaca que entre os sintomas do autismo o mais perceptível é a demora para falar, a fala demora a aparecer e, quando isto acontece, o que se observa é o uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical que apresenta pouca ou nenhuma habilidade em usar termos abstratos.

Há também, em geral, incapacidade na utilização social, tanto da linguagem oral como da linguagem corporal, onde as crianças apresentam problemas graves de relacionamento social até os 5 anos de idade, entre os problemas destaca-se a dificuldade de desenvolver contato visual, e não mantêm vínculo social, não conseguindo participar de atividades em grupo.

Outra característica do autismo é o comportamento que segue um ritual diário, sendo muito apegadas as rotinas demonstrando aversão e grande resistência a mudanças, vinculação a objetos estranhos e um padrão de brincar bastante característico a síndrome.

Devido a esta característica a possibilidade de assimilação de pensamentos abstratos e simbólicos ou para jogos que requerem a imaginação fica reduzida ou zerada. Também é significativa a dificuldade que os autistas têm em relação a deixar transparecer as emoções. Faria parte dessa anormalidade específica uma incapacidade de reconhecer a emoção no rosto dos outros, uma falha constitucional envolvendo os afetos (BAPTISTA, 2002).

A inteligência varia de subnormal, normal e acima do normal. A execução é com frequência melhor em atividades que exigem memória simples ou competência viso-espaciais, em comparação àquelas que exigem capacidade simbólica ou linguística destacando a dificuldade de sistematizar as relações produtivas com o mundo e com as pessoas das suas relações dificultando a comunicação (BAPTISTA, 2002).

Desta forma é normal a criança autista apresentar uma gama de manifestações não específicas, tais como: medo, fobias, desordem de sono e de alimentação, risos e gargalhadas inadequadas, crises de choro ou extrema amargura, habilidades motoras finas e grossas

prejudicadas, hiperatividade física marcante ou excessiva passividade e, mais quase nunca apresentam crises de agressão ou autolesão.

A pessoa autista tem uma expectativa de vida normal. Uma reavaliação a cada tempo é essencial para que possam ocorrer ajustes necessários quanto às suas precisões, pois os sintomas se modificam e alguns até chegam a desaparecer com a passagem da idade.

- importante salientar que nem todas as crianças autistas demonstram todos estes sintomas, bem como, geralmente ocorrem em diferentes intensidades, porém a maioria dos sintomas está presente na primeira infância. Em níveis mais suaves (autistas de alto nível funcional), o autismo assemelha-se a um distúrbio de aprendizagem, mas boa parte das pessoas com autismo são severamente comprometidas.

Identificar uma criança autista, não quer dizer rotula-lo diante da sua inquietude e falta de controle em alguns momentos, mas significa favorecer a construção de uma ação pedagógica adequada para lidar com suas necessidades educacionais, contribuindo para que se alcance o desenvolvimento das habilidades garantindo

uma aprendizagem completa, favorecendo a construção dos limites, aproveitando todo o talento solidificando o processo de aprendizagem.

No fato de as crianças construírem uma relação humana nas atividades sociais culturais oferecidas de maneira concretas às crianças mobilizam seus saberes fundamentais e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) ao mesmo tempo as modificam desenvolvendo novos aprendizados durante elas. A tarefa de levar a criança autista a escrever demanda tempo e paciência, pois são inúmeras tentativas negativas, são tentativas, frustrações e novas tentativas, mas o resultado sempre é gratificante.

Estas múltiplas experiências favorecem a apropriação de códigos criados pelo homem dando sentido a todas as relações com o mundo a natureza e a cultura, estando estas, interligadas a outros mundos como a técnica, a ciência, a política e a arte, fazendo parte da produção humana, relacionadas nelas mesmas.

Aprender, portanto, pode ser entendido como o processo de modificação e aperfeiçoamento do modo de agir, sentir e pensar informações após, construir a

maturação orgânica de cada experiência. O aprendizado é favorecido devido a relação com diferentes parceiros na relação das mais diferentes tarefas, por imitação ou por transmissão social.

O reconhecimento das diferenças que pode ser observadas nos portadores de deficiência aceitando-as como desafios a serem superados pela natureza humana, sem pré-conceitos favorecem o aparecimento e o reconhecimento das potencialidades sendo possível permitir criar, descobrir e reinventar novas estratégias pedagógicas que incluam atividades que garantam a participação de todos os alunos, respeitando as dificuldades e restrições de cada um deles, reconhecendo cada uma das dificuldades reconstruindo a prática pedagógica conforme a dificuldade apresentada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Memnon, 1995.

ASSUMPCÃO, F. B. J., SCHWARTZMAN, J. S.  
**Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon, 1995.

Baptista, C. R. e BOSA, C. **Autismo e Educação:**  
reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre:  
Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Educação  
especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre:  
Mediação, 2008. BRASIL – **Constituição (1988).**  
**Constituição da República Federativa do Brasil.**  
Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
Nacional (9.394/96):** promulgada em 20 de dezembro  
de 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989:** dispõe  
sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua  
integração social.

BRASIL. Lei nº 12.764/12 **Institui a Política Nacional  
de Proteção dos Direitos da Pessoa com  
Transtorno do Espectro Autista;** e altera o parágrafo  
3º do art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de  
1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de  
Educação Especial. Política Nacional de Educação  
Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**  
Inclusão: revista da educação especial, v.4. n.1,  
janeiro/junho 2008-Brasília: MEC/SEESP, 2008.

**BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 1998.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

COSTA, M. da P. R. Educação inclusiva In: MARQUEZINE, M. C. et al (org) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL, 1998. p. 379-380

DUK. C. **Educar na diversidade**: material de formação docente, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão**. RJ: Sette Letras, 1998.

HATTGE, M. D., KLAUS, Viviane. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. *Revista Educação*. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 .Acesso em 23 de ago. 2020.

MANTOAN, M. T. E. e Col. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Ed. Senac, 1997.

\_\_\_\_\_. **Caminhos Pedagógicos Da Inclusão**. São Paulo Ed.Memnon, 2001.

SANTOS, M. C. D; MANTOAN, M. T. E; FIGUEIREDO, V. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** São Paulo: MEC/SEESP, 2009.

SAWAIA, B. **As Artimanhas Da Exclusão**, Ed Vozes ,2001, Petrópolis.

SASSAKI, R K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** RJ: WVA, 1997. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Tradução: Edilson Alkmin C. Brasília:CORDE,1994.

VASQUES, C.K; BAPTISTA, C.R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: um discurso sobre possibilidades.** In. **Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 2, 2003, Florianópolis. Anais..Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>. Acessado em 10 de outubro de 2017

WANG, M. **Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso.** In: AINSCOW, M.; PORTES, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

VEIGA-NETO, A. **Crítica Pós-Estruturalista E Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. **Espaços, Tempos E Disciplinas: As Crianças Ainda Devem Ir À Escola?** In: Alves-Mazzotti, Alda Et Alii. Linguagens, Espaços E Tempos No Ensinar E Aprender. Rio De Janeiro: Dp/A, 2000.

VIGOTSKY, L.S. V. **A Formação Social Da Mente**, Martins Fontes, 1987, São Paulo.

## O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniel Chaves do Nascimento

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras

são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p.28) acrescenta, mais adiante:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da

inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar

seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos. Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

Entretanto, Vygotsky (1998) toma como ponto de partida a existência de uma relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Defende a ideia de que, para verificar o nível de desenvolvimento da criança, temos que determinar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles seria o nível de desenvolvimento efetivo, que se faz através dos testes que estabelecem a idade mental, isto é, aqueles que a criança é capaz de realizar por si mesma, já o segundo deles se constituiria na área de desenvolvimento potencial, que se refere a tudo aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, seja por imitação, demonstração, entre outros. O que a criança

pode fazer hoje com a ajuda dos adultos ou dos iguais certamente fará amanhã sozinha. Assim, isso significa que se pode examinar, não somente o que foi produzido por seu desenvolvimento, mas também o que se produzira durante o processo de maturação.

Para Vygotsky, citado por Baquero (1998), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Na visão de Vygotsky (1998) o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação.

Desta maneira, o jogo pode ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, ou seja, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

Vygotsky (1998, p. 137) ainda afirma “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

Santos (2002, p. 90) relata que “(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.” Assim, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos. Neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

De acordo com Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as

tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação, Vygotsky (1998, p.127) relata que “No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.” No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas.

Segundo Craidy & Kaercher (2001) Vygotsky relata novamente que quando uma criança coloca várias cadeiras uma através da outra e diz que é um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, esta capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Brincando, a criança exercita suas

potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só as ações por motivações essenciais conseguem. Elas passam a agir e esforça-se sem sentir cansaço, não ficam estressadas porque estão livres de cobranças, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentindo-se mais capazes e, portanto, mais confiantes em si mesmas e predispostas a aprender. Conforme afirma Oliveira (2000, p. 19):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a

situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Nesse caso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

Segundo Vygotsky, Luria & Leontiev (1998, p. 125) O brinquedo “(...) surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo mais amplo dos adultos.”, entretanto, a ação passa a ser guiada pela maneira como a criança observa os outros agirem ou de como lhe disseram, e assim por diante. À medida que cresce, sustentada pelas imagens mentais que já se formou, a criança utiliza-se do jogo simbólico para criar significados para objetos e espaços.

Assim, seguindo este estudo os processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento

e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

## **2. OBJETIVOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A necessidade por pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa, a partir do século XVIII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse

sentido, a pré-escola tinha como função principal a guarda das crianças.

No século XIX, uma nova função passa a ser atribuída a pré-escola, mais relacionada à ideia de “educação” do que a de assistência. A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

A elaboração da abordagem da privação cultural veio fundamentar e fortalecer a crença na pré-escola como instância capaz suprir as “carências” culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, a pré-escola, como função preparatória, resolveria o problema do fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras e filhas imigrantes, naqueles países.

Essa foi a concepção de pré-escola que chegou ao nosso país na década de 70. O discurso oficial brasileiro proclamou a educação compensatória como solução de todos os problemas educacionais.

Pouco a pouco foi sendo explicitado que esses programas de educação compensatória partem da ideia de que a família não consegue dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola. As crianças são chamadas de “carente” culturalmente, pois se parte do princípio que lhes faltam determinados requisitos básicos capazes de garantir seu sucesso escolar, e que não foram transmitidos por seu meio social imediato.

Seja como lugar de compensar carências, refúgio para a guarda das crianças, espaço de antecipação dos conteúdos do 1º grau, o fato é que a Pré escola brasileira cresceu, e muito, nas últimas duas décadas. Em 1970, de um total de quase 19,5 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos, somente 346.656 estavam matriculadas em Pré- escolas, o que representava uma taxa de escolarização de apenas 1,8%. Já no ano de 1985, para uma população de 24.100.000 crianças, 2.217.222 estavam matriculadas nas Pré- escolas brasileiras, elevando a taxa de escolarização para 9,2% (Ferrari, 1988).

Deve-se ressaltar que o setor privado de ensino foi o que apresentou maior índice de crescimento, desde meados da década de 70, superando o conjunto das redes públicas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1982, revela que foram as classes de rendimento mensal familiar mais elevadas (mais de 5 salários mínimos) as responsáveis pelos maiores índices de matrículas de crianças entre 4 e 6 anos em estabelecimentos de ensino pré-escolar. O índice de matrículas nesta camada populacional é mais do que duas vezes superior aquela de classe de rendimento mensal familiar mais baixo.

Da análise destes dados, cabe a indagação: o que motivou toda essa expansão da educação Pré-escolar de rede particular, atendendo a um segmento de população que teoricamente não necessitaria de um espaço tradicionalmente dedicado à guarda de crianças ou a suprir suas carências?

A esta tendência pedagógica associa-se uma vertente psicológica de compreensão do processo educativo. Enfatizando a importância dos primeiros anos de vida da criança, esta tendência indica as condutas esperadas do adulto e que favoreceriam o desenvolvimento harmonioso da criança. De certa forma, esta vertente psicológica aponta para uma relação vertical adulto- criança, onde caberia ao adulto possibilitar à criança o acesso aos conhecimentos (a jardineira que rega as plantas). Além disso, privilegia-se a relação mãe- filho, indicando o cuidado materno ou substituto como determinante do desenvolvimento emocional saudável da criança.

A Tendência Cognitiva nesta vertente predominam a razão e a lógica na compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. O papel da escola é o de formar crianças inteligentes e prontas para pensar e agir.

Tendo Piaget e seus discípulos sua principal sustentação teórica, a tendência cognitiva entende que a educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo

da criança, cabendo ao professor o papel de organizador de atividades problemas. Através de desafios e de sucessivos desequilíbrios e reequilíbrios, a criança construirá seus próprios conhecimentos. Para isso, ela deve sentir-se encorajada a experimentar, descobrir, superar obstáculos etc.

A vertente cognitivista atribui ao meio e aos estímulos ambientais a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil. Segundo ela, a aprendizagem se dá na interação da criança com o meio e também com outras crianças, sendo estas últimas indispensáveis ao processo de desenvolvimento infantil. Assim sendo, esta tendência aposta numa relação horizontal adulto- criança e criança- criança.

Tendência Crítica: Como sinaliza Kramer ET alii(1993), é muito recente a discussão sobre a possibilidade de uma Educação Infantil crítica no Brasil. Por esta tendência, a pré-escola é entendida como um espaço de cidadania, um lugar de trabalho onde a criança e professor são sujeitos ativos e responsáveis.

Segundo Kramer ET alii (1993), é possível afirmar que pelo menos três vertentes teóricas, ou três tendências pedagógicas principais, vêm orientando o processo educacional dirigido as crianças menores de 6 anos influenciando os modelos e práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil.

Tendência Romântica ancorada nos princípios precursores de Froebel, e tendo no Brasil os educadores da Escola Nova (Lourenço Filho e Heloísa Marinho, entre outros) como seus principais representantes, esta tendência entende como dever da educação o favorecimento do desenvolvimento natural da criança. Baseada na importância dos jogos e das atividades lúdicas como forma da criança entrar em contato com as regras da sociedade, esta tendência privilegia a criança (somente) como centro do processo educativo. Numa vertente social, esta tendência entende a criança como um ser inserido em uma comunidade a quem serve e é servida, e destaca a importância da participação e integração entre família (com unidade) e escola.

A instituição de Educação Infantil, por atender a uma população que exige igualmente cuidados e educação, tem procurado, através de suas práticas, dar conta tanto dos aspectos cognitivos quanto dos afetivos. A combinação cuidados e educação nem sempre tem sido muito tranqüila, havendo equívocos de toda a ordem. Geralmente, instituições que atendem crianças de baixa renda tornam-se presas do passado assistencialista, muitas vezes priorizando os cuidados físicos: as crianças tomam banho, são alimentadas, têm direito a consultas médicas e odontológicas e podem até repousar no ambiente escolar.

Em outros casos, busca-se dar a todas as atividades, mesmo as de cuidado físico, um cunho educativo. Assim, aproveita-se para ensinar ciências na hora da merenda e, durante a escovação dos dentes, fala-se sobre cáries etc.

Embora não haja um modelo a ser seguido, é desejável que os momentos de trocas sociais sejam

agradáveis e prazerosos entre as crianças e entre elas os adultos.. Mesmo sem a intencionalidade da transmissão de conteúdos, caberia á escola entender que, no seu dia-a-dia, a criança estará desenvolvendo uma série de habilidades cognitivas, relacionando-se afetivamente e entrando em contato com os valores de seu grupo social.

Portanto, a escola deveria deixar a vida entrar por seus portões e permitir que a ludicidade passasse de ano, não ficando confinada às classes de Educação Infantil.

A existência de um currículo com parâmetros que delineiem as áreas do conhecimento, apontando para estratégias a serem utilizadas no trabalho com as crianças, é sem dúvida um suporte valioso para o educador no desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Situando-se no ponto de confluência entre o público e o privado e entre o familiar e o coletivo, a instituição

de Educação Infantil historicamente constitui-se na sucessora materna na tarefa de educar as crianças.

As mães, originalmente as únicas responsáveis pela educação dos filhos, resta agora sobreviver ao fogo cruzado das contradições de uma sociedade que ao mesmo tempo em que lhe cobra um cuidado exclusivo do filho, responsabilizando-a pela sua saúde emocional, a impele de buscar ajuda na escola- supostamente a única habilitada a oferecer à criança uma série de aquisições cognitivas e sociais.

A pré-escola, dentro desta visão, serviria para prever estes problemas (carências culturais, nutricionais, afetivas), proporcionando a partir daí a igualdade de chances a todas as crianças, garantindo seu bom desempenho escolar.

Nos últimos anos, portanto, se ampliou o questionamento dos programas compensatórios na medida em que se foi estabelecendo um consenso de que não prestam um benefício efetivo às crianças das classes

populares, servindo, muito ao contrário, para discrimina-las e marginaliza-las com maior precocidade.

É necessário, portanto, reivindicar uma pré-escola de qualidade, pois se os filhos das classes médias conseguem via rede privada (com grandes sacrifícios, é verdade, mas ainda possível de ser obtida), os filhos das classes populares têm direito a mais do que meros depósitos.

Assim, se por trás do interesse oficial podemos ver um avanço no sentido de uma maior democratização a pré-escola, é preciso, mais do que nunca, apontarmos para um tipo de pré-escola que esteja a serviço das crianças das classes populares. Nem depósito, nem corretora de carências, a pré-escola tem uma outra função única.

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças

e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

Desta forma, um programa que pretenda atingir tais objetivos não pode prescindir de capacitação dos recursos humanos nele envolvidos, nem tampouco de supervisão constante do trabalho. A capacitação (prévia e em serviço) e a supervisão, aliados à dotação de recursos financeiros específicos, bem como à definição da vinculação trabalhista dos recursos humanos, se constituem em condições capazes de viabilizar, então, um tipo de educação pré-escolar que não apenas eleve seus números, mas, principalmente, a qualidade do serviço prestado à população.

Algumas diretrizes práticas podem servir como alternativa para a concretização da função pedagógica na pré-escola. Entre elas, favorecer o processo de alfabetização. Pensamos que a grande maioria das crianças que, ano após ano, engrossam as taxas de repetência escolar, na realidade, nem sequer entendem o que seja ler.

Alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos da escrita, leitura e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. O objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próxima a criança até o que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca.

Assim, se as atividades realizadas na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, ou a nível da expressão de seus pensamentos e afetos.

Nossa ênfase recai sobre o papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento-representação de seu mundo.

Se uma pessoa não fala, nossa atuação se dirige antes a proporcionar sua fala do que a ensina-la a falar corretamente. Corrigir seus erros, antes que ela possa falar, é leva-la a se calar... Similarmente, assegurar a compreensão por parte da criança de que ela lê quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e se expressar sobre seu mundo, precede o ensino das técnicas de leitura e escrita e, indubitavelmente, o beneficia.

Evidentemente, essa prática só terá validade se mantiver uma vinculação profunda com o trabalho realizado, em uma escola ,repensada e revisada, de forma a superar a marginalização que exerce. Assim, pensamos que a pré-escola não prepara para a escolaridade posterior, nem previne seus fracassos, podendo tão somente contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira.

Uma programação pedagógica deve ser pensada a partir do conhecimento dos alunos em suas múltiplas dimensões e das necessidades sociais de aprendizagem que lhes são propostas.

Destacando-se para assumir o ponto de vista da criança enquanto avalia caminhos capazes de se mostrarem mais produtivos para ela, o professor pode criar um ambiente educativo que propicie a realização de atividades significativas em que a criança procura explicar o mundo em que vive e compreender a si mesma.

As crianças se relacionam com a linguagem escrita, percebendo sua utilização, características e modalidades, muito antes de seu ingresso na escola. O próprio nome da criança, que é o primeiro texto com real significado, o nome de seus familiares, livros de histórias infantis que costuma ouvir em casa, enfim, existe um mundo de textos ao redor da criança que permite que ela interaja com a escrita em diferentes contextos de uso.

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la. As consequências pedagógicas mudam drasticamente e a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem, ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (FERREIRO, 1995, p.10)

É papel do professor é de inserir na sociedade cidadãos autônomos e competentes, mas até que isso aconteça, o processo de construção do conhecimento já passou por várias etapas. .A alfabetização é parte fundamental desse processo de conhecimento, e inicia desde o momento em que a criança tem seus primeiros contatos com a fala.

A Literatura Infantil é uma fonte prazerosa de ensinar, desperta o mundo de magia que existe na criança, aguçando a criatividade e a fantasia. Ler é viajar no mundo da fantasia, e a Literatura Infantil é um Gênero Literário especial, que traz consigo características muito próprias

que despertam o interesse do público seja ele leitor ou ouvinte.

Nessa fase em que o professor precisa ser um verdadeiro artista na arte de desvendar os mistérios da alfabetização, a leitura e as histórias contadas podem ser uma ferramenta de fundamental importância, uma vez que esse contato desperta na criança o desejo de concretizar o ato de ler o texto escrito, facilitando, assim, o processo de formação de um leitor crítico.

O livro e a história infantil devem ser utilizados como caminhos para o ensino multidisciplinar, afinal, antes mesmo de conhecer o mundo letrado, a criança já percebe tudo que acontece ao seu redor.

As estratégias para atrair os leitores são das mais variadas por parte dos professores, mas se esse desejo vem junto com a alfabetização, o hábito da leitura só precisa ser cultivado com o passar do tempo; assim, os professores de classe de alfabetização devem adquirir o hábito do incentivo à leitura, mesmo que a criança não

conheça o mundo letrado, ela terá esse contato e através dele despertará sua curiosidade para aprender.

As fontes utilizadas para a leitura, produção ou interpretação de textos também são exploradas com o intuito final de promover um ensino de qualidade, prazeroso e direcionado à criança de acordo com sua condição. Essa é a melhor forma de transformar o Brasil num País de leitores competentes.

Sabe-se como é importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, tendo um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. É poder sorrir, gargalhar com situações vividas pelos personagens e com a ideia dos contos, então, a criança pode ser um pouco participante desse momento de humor, de brincadeira e aprendizado.

Os contos também conseguem deixar fluir o imaginário e levar a criança a ter curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos. É uma possibilidade de descobrir

o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história.

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranqüilidade inicial. O desenvolvimento uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitir à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo.

O mundo mágico das histórias infantis, com personagens heróicos e cheios de cenários encantados, oportuniza à criança momentos de diversão,

entretenimento, distração, apreciação dos valores estéticos, o desenvolvimento do senso crítico, ampliação de conhecimento e horizontes, pois desencadeiam a fantasia, o sonho e a imaginação.

O trabalho com os contos transforma tanto a criança quanto o adulto, sem fechar as fronteiras entre a vida intelectual e afetiva, entre a brincadeira e o desafio.

Para Bettelheim, (1980), portanto, uma das contribuições dos contos de fadas para as crianças é o emocional, proporcionar e realizar quatro tarefas que são: a fantasia, o escape, a recuperação e o consolo. Neste sentido, privar às crianças de ouvirem contos de fadas, é não deixá-las exteriorizarem suas ansiedades, medos e fantasias, é impedir que elas não tenham compreensão de si e do mundo que as rodeia.

Para Machado apud Bencini (2005, p. 54), os contos de fadas funcionam como válvula de escape e permitem que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico saindo mais feliz desta experiência.

Os contos de fadas são um dos subsídios para que ocorra a alfabetização, pois eles têm como função despertar a imaginação da criança tornando-a mais expressiva, crítica, maleável, criativa e comunicativa.

Neste sentido, os contos de fadas contribuíram de forma efetiva na construção da linguagem, ideias, valores e sentimentos que ajudarão na formação da criança. Por isso, todos os professores devem propiciar em suas aulas momentos de ler alguns contos de fadas para seus alunos. Com estes, a criança aprende a reconhecer em si mesma, pensamentos e sentimentos, ajudando-as na sua relação com o outro e no processo de alfabetização.

## BIBLIOGRAFIA

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- CAMPOS, M. M., Rosemberg F. Ferreira, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo. Cortez – Fundação Carlos Chagas, 1993 (cap. 1– A Constituição de 1998).

DEIORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FARIA, S. **Histórias e políticas de educação infantil**. In: C. Fazolo, E., Carvalho, M. C., Leite, M. I., Kramer, S. (orgs.). Educação infantil em curso. Rio de Janeiro: Rival, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

RAPPAPORT, C. R. **Modelo piagetiano**. In: Rapport, C. R., Fiori, W. R., e Davies, C. Teorias do desenvolvimento. São Paulo: EPU.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo. Cortez. 2008.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. **Abordagens de projetos na escola da infância**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007. p. 65-75.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MELLO, Suely Amaral. **A importância dos jogos e das brincadeiras na infância**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho Pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva**

**histórico-cultural da educação.** 11<sup>a</sup> Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

TERZI, Silvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.** São Paulo: Pontes, 1995.

TONUCCI, Francesco. **A verdadeira democracia começa aos três anos.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 16-20, set./out. 2005.

VARANDA, Cristina de Andrade. PRUDÊNCIO; Érica Relvas. BIDÁ, Márcia Cristina Portella Rocha. **O Brincar e a Aprendizagem: Concepções de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, nº 69, São Paulo: ABPp, 2005. Disponível em <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/69.pdf>  
> Acesso em 29 jan. 2010

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola.** 8. ed. São Paulo: Global, 1987.

## **A IMPORTÂNCIA DO ASPECTO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM**

*Cintia Regina de Almeida Santini*

Para entender o processo de aprendizagem, a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana que varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, que produzem as alterações na aprendizagem (Bossa, 1994).

A psicopedagogia, enquanto, área aplicada, implica no exercício de uma profissão de forma específica de atuação, tendo como compromisso contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e identificação dos fatores facilitadores e comprometedores desse processo, com vistas a uma intervenção, traz as indefinições e contradições de uma ciência cujos limites são os da própria vida humana, envolvendo tanto os processos transformadores quanto reprodutores.

O trabalho psicopedagógico:

Implica compreender a situação de aprendizagem do sujeito, individualmente ou em grupo,

dentro de seu próprio contexto. Tal compreensão requer uma modalidade particular de atuação para a situação em estudo, o que significa que são procedimentos predeterminados. (BOSSA, 1994, p. 61).

A abordagem e tratamento ou forma de atuação vão ocorrendo em cada intervenção, na medida em que aparece a problemática, onde o olhar é clínico, pois cada situação é única e requer do profissional atitudes específicas a cada caso, compreende-se, que as práticas facilitadoras atualmente estudam e lidam com o processo de aprendizagem e suas dificuldades, numa ação profissional que engloba vários campos do conhecimento integrando outras áreas como a filosofia, a neurologia e a sociologia.

Importante enfatizar sobre a dificuldade de leitura, pois esta envolve, primeiramente, como cita Moraes (1997, p. 20):

“A identificação dos símbolos impressos (letras, palavras) e o relacionamento destes símbolos com os sons que eles representam”.

No início do processo de aprendizagem da leitura, a

criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e, perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro. Quando a letra “p” é visualizada, esta deve ser relacionada com a forma sonora que a representa. (MORAIS, 1997, p. 20).

Isso significa que a criança ao ver as palavras deve discriminar visualmente cada letra que forma essa palavra, a forma global dela e tentar associar ao som, portanto, se a associação entre palavra e som não for realizada, a criança não poderá ler, pois as letras e palavras não terão correspondência sonora.

Torna-se de grande importância nesta fase, por ser o momento em que a criança deve relacionar as palavras com os respectivos objetos para que ocorra associação ao ponto de vista fonêmico para que possa associar palavra e som em que os professores necessitam da ajuda dos mais adequada metodologia que possa ser utilizada, onde de acordo com Paes (2008), salienta sobre a ação e importância da atuação psicopedagógica, como:

Uma ação preventiva que pode ser desenvolvida está relacionada à atuação do psicopedagogo nos

cursos de formação de professores e na escola, junto ao professor, ajudando-o a conhecer e compreender melhor o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de leitura e da escrita de modo a desenvolver estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula em que “as situações e as atividades de leitura e escrita tenham uma função e um sentido reconhecido pelo aluno”. (PAES, 2008, p. 156).

O papel muito respeitável na ocasião de procurar ampliar as atividades que colaboram para um socorro na aprendizagem da criança com dificuldades, o papel do psicopedagogo é de avaliar tal situação, procurando amparar os professores, usando métodos que venham a favorecer essa aprendizagem, bem como o rompimento de obstáculos que estão impedindo o aluno com dificuldades em seu o momento de aprender.

Neste sentido Ferreira (2008) esclarece que a importância da psicopedagogia é uma:

Abordagem que investiga e compreende o processo de aprendizagem e a relação que o sujeito aprendente estabelece com a mesma, considerando a interação dos aspectos sociais,

culturais e familiares. O psicopedagogo articula contribuições de áreas como a Psicologia, Pedagogia e Medicina, entre outras, com o objetivo de pôr à disposição do indivíduo a construção do seu conhecimento e a retomada do seu processo de aprendizagem. E, ainda, busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar. (FERREIRA, 2008, p. 141).

Pode-se assim, afirmar que a apresentação de um psicopedagogo no processo de aprendizagem é de grande valor e importância, pois vem para assessorar na identificação e na decisão dos problemas que estão ocorrendo, pois se trata de um profissional que está capacitado para lidar com tais dificuldades, tendo conhecimento científico nos processos do aprender, cabendo a este averiguar a solução dos problemas de aprendizagem, realizando seu diagnóstico para poder intervir por meio de métodos e técnicas próprias.

Neste sentido Fernández (apud FERREIRA, 2008), acredita que para se identificar um problema que está atingindo uma criança, não existe melhor profissional sabe observar e escutar, no que:

O olhar, a escuta e as intervenções psicopedagógica devem estar direcionadas à modalidade de aprendizagem em relação à modalidade de ensino, que surge das posições subjetivas entre o aprendente e o ensinante frente ao conhecimento, no decorrer da construção da história de vida do sujeito no ato de aprender, tendo como finalidade a autoria do pensamento, que é a descoberta da originalidade, da diferença, da marca, e a partir daí, abrir espaços para a criatividade. (FERNÁNDEZ apud FERREIRA, 2008, p. 144).

Evidentemente a intervenção psicopedagógica não ocorre sozinha é necessária uma interação também com a família do aluno com dificuldades de aprendizagem, para que se possa buscar e compreender o problema existente e conseqüentemente ocorrerá a orientação de metodologia que irá adotar para o professor com relação a essa criança é de grande valor e importância, pois é um apoio ao professor, mostrando respostas dos problemas que foram identificados, que de acordo com Ferreira (2008).

A psicopedagogia dá respostas para alguns problemas que surgem no aluno, durante o processo de aprendizagem, mas que o maior problema está na

educação. Portanto, acreditamos que quando houver melhoria na educação, também haverá melhoras no processo de aprender. (FERREIRA, 2008, p. 139).

Pode-se assim afirmar que uma criança com dificuldades precisa de uma direção e orientação, cabendo ao profissional de psicopedagogia dar a base aos professores e famílias de como lidar e trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem uma forma de intervenção por parte do psicopedagogo pode ser de forma lúdica.

A palavra lúdico significa, jogos e brinquedos ou jogos públicos dos antigos sabe-se que é no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, pois somente sendo criativo é que o indivíduo descobre o seu eu no brincar, a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

A “Hora do Jogo”, utilizada pelo psicopedagogo no período do diagnóstico, pode auxiliar a nossa compreensão no processo de aprendizagem da criança, porque por meio deste instrumento observamos a interação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Podem ser feitas intervenções lúdicas para se observar reações da criança: Como resiste às frustrações como elabora desafios e mudanças propostas nas mais diferentes situações de aprendizagem acredita que formando ludo educadores, explica entender o papel da ludicidade nas sociedades modernas implica em compreender seu sistema de valores, para termos clareza dos reais objetivos da atividade recreativa, nas diferentes camadas da população, e seu resultado dentro dos vários contextos, inclusive na dificuldade de leitura.

Esse novo paradigma social exige profissionais que compreendam o contexto e analisem a educação também fora da escola, especialmente nos espaços alternativos, incluindo entre eles os espaços lúdicos em bibliotecas, o novo modelo de sociedade exige a formação de profissionais preparados para atuarem dentro de novos paradigmas, em que o lazer constitui parte integrante e nele os espaços de brincar ocupem um lugar de destaque.

O lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer, reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças dizendo que através do brincar, a criança expressa suas fantasias, seus

sentimentos, suas ansiedades e suas experiências brincando a criança pode adentrar o mundo do adulto pela via da representação e da experimentação e o espaço da instituição deve propiciar sempre estes momentos de trocas, de vida e interação assim os materiais fornecidos para as crianças têm um papel fundamental, mediado pelo professor sensível e atento, que os seleciona, produz e organiza.

Quanto mais um adulto vivenciar sua ludicidade para crianças com dificuldades de leitura, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, enquanto atitude de abertura às práticas inovadoras, a formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.

As crianças são desafiadas a tomar decisões, fazer escolhas, superar obstáculos, encontrar a melhor solução, o que só podem fazer disponibilizando seus recursos cognitivos e ativando seus esquemas mentais.

O jogo promove socialização, afetividade, criatividade, cultura, e prazer, as vivências práticas através do jogo possibilitam o conhecimento de si, do outro, imprescindíveis para transpor obstáculos futuros na vida. O jogo é um exercício de autonomia,

pois há um contexto relacional: é um espaço onde algo pode acontecer comigo com o outro, na relação do jogar, ensina a respeitar às regras, a pesquisar, a analisar, a desenvolver raciocínio lógico, raciocínio matemático, preparando a criança para área da produtividade.

Pode-se considerar o jogo como importante alternativa de promoção da inclusão social, pois contribui para os questionamentos dos padrões de funcionamento da escola e resgata o lúdico, tornando com isso impossível ou difícil a inclusão do jogo em sua vida, faz com que se mutile a criança aprenda brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas habilidades durante muitos anos com os métodos de ensino, e só hoje a criança aprende das mais variadas metodologias podem ser ineficazes se não forem adequadas ao modo de aprender da criança.

não importa a época ou a civilização, faz parte da vida da criança ao brincar, a criança aprende, por que então não ensinar de uma maneira que ela aprende melhor, uma forma prazerosa e, portanto, eficiente?

Entre os objetivos pedagógicos no contexto escolar, destacamos:

- Trabalhar a ansiedade – a ansiedade é uma característica de muitas crianças que varia em grau de intensidade, influencia a concentração prejudicando: o aprendizado, a autoestima e

relacionamentos interpessoais. O jogo exige da criança maior esforço de concentração. Dessa maneira a criança adquire gradativamente maior nível de atenção, colaborando para diminuir o nível de ansiedade, podendo recriar sua visão de mundo e sua atuação nele.

- Estabelecer limites – pais permissivos não desenvolvem nos filhos a obediência e respeito a regras. As crianças fazem o que querem e na hora que querem, tornando dessa forma seus relacionamentos tanto com crianças, como com adultos muito difíceis. Os jogos competitivos e com regras levam a criança a aprender conceitos básicos da vida, tendo que se enquadrar a elas, a fim de realizar algo.
- A criança transporta esse aprendizado para outras situações da vida.

Segundo Chateau, 1987, p.66 “...a criança ama a regra: na regra ela encontra o instrumento mais seguro de sua afirmação; pela regra ela manifesta a permanência de seu ser, da sua vontade, de sua autonomia.

- Desenvolver a criatividade – a criança do século XXI recebe tudo pronto como:

jogos de computador, brinquedos que brincam sozinhos, não desenvolvendo sua capacidade criativa, em decorrência, perde a confiança na sua capacidade de realização.

- Através do jogo a criança poderá experimentar: errar, acertar, desenvolver estratégias, colaborando para a elevação da autoestima, mostrando que é capaz.
- Se o objetivo principal de um jogo é a memorização de palavras, por exemplo, não está em questão à forma como a criança recortou ou pintou, mas se conseguiu memorizar, a manifestação artística da criança, impedindo-a de arriscar e se mostrar.

Aperfeiçoar a coordenação motora fina em criança das series iniciais com defasagem de coordenação - alguns jogos proporcionam a oportunidade do exercício motor, desenvolvendo assim essa habilidade importante na alfabetização. O uso de tesoura, colagens, pinturas e desenhos são próprios para o aperfeiçoamento da coordenação.

- Desenvolver a organização espacial – a desorganização espacial é uma dificuldade que a criança tem ao realizar

atividades que exijam cálculo mental do espaço disponível, ela se torna desastrada, derruba tudo, cai muito, não ordena os fatos na ordem de acontecimentos, sua narrativa é confusa e desconexa.

- Esta habilidade tem relação com todo seu espaço, seja interno ou externo. Alguns jogos proporcionam a criança perceber, relacionar e organizar espaços externos, possibilitando a introversão dessa organização.
- Aumentar atenção e concentração – um baixo nível de atenção e concentração é apontado como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem de muitas crianças. A falta de interesse pela atividade proposta é um dos vários motivos que colabora para a falta de concentração.
- Atividades com muitos detalhes, com peças e espaços pequenos para pintar, colar, recortar ou visualizar os movimentos de peças de um jogo, podem ajudar o desenvolvimento da atenção., a antecipação e estratégia – habilidades importantes para muitas tarefas na vida.

- De maneira lúdica (jogos), raciocinando, criando hipóteses, aplicando-as e verificando os resultados a criança é colocada em contato com a realidade, preparando-a para as situações-problema, prever, calcular e montar estratégia são aspectos de raciocínio fundamentais para a ampliação da visão de mundo da criança.
- A criança ao vivenciar situações que exijam essas habilidades colocará em prática, nas diferentes situações na vida. Alguns jogos desenvolvem a autoconfiança da criança para atuar em situações previstas e com planejamento de atitudes posteriores.
- Raciocínio lógico – um potencial que necessita de exercícios para ser desenvolvido, todos os jogos que exijam antecipação, planejamento e estratégia estimulam a criança a raciocinar.

O diagnóstico, o uso de situações lúdicas é mais uma possibilidade de se compreender e estimular, basicamente, o funcionamento dos processos cognitivos e afetivo-sociais em suas interferências mútuas no modelo de aprendizagem a fase diagnóstica distingue-se da fase mais interventiva, porque nessa o processo de brincar e jogar pode ocorrer

mais intensamente, enquanto que na diagnóstica há limites mais definidos como brinca como resiste às frustrações, como reage a desafios e mudanças propostas na situação, conclui ou não a atividade, assim, pode-se notar que para os problemas de leitura, a educação através do lúdico torna-se uma boa alternativa e pode contribuir bastante para o desenvolvimento da criança.

## **A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM**

O brincar se torna uma ferramenta fundamental e necessária ao processo de desenvolvimento humano o início da vida, o senso lúdico tem papel de grande importância para o ser humano, tanto no início como durante toda sua vida.

Assim de acordo com Kishimoto (1994), o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade, através da atividade lúdica e do jogo a criança forma conceitos, estabelecem lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando, os jogos e as brincadeiras despertam muitas habilidades nas crianças, pois estas atividades são vistas como algo que não lhe é imposto, e, por isso, são importantes estímulos para desenvolver a inteligência do educando.

Segundo Antunes (1999), o desenvolvimento da inteligência humana não termina na adolescência, mas estende-se por a vida, dependendo do ambiente em que o indivíduo vive e das oportunidades de estímulo que ele recebe.

O educador deve estar atento às etapas de desenvolvimento com o intuito de que possa trabalhar com atividades que venham contribuir com a aquisição de habilidades por parte da mesma, assim como, enriquecer a personalidade.

Para isso, Antunes (1999, p. 40) aconselha-nos que “os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação”.

Assim sendo, o professor, antes de se programar o uso de qualquer, deve ter em mente os seus objetivos com a aplicação do jogo, assim como conhecê-lo e adequá-lo à situação real. Estudar e analisar o processo de formação com a utilização de música, sobre a influência e poder de penetração da música no ambiente escolar, pretende-se verificar sua abrangência nos anos iniciais da escolarização da criança brincando a criança descobre, inventa, experimenta, aprende habilidades, traduzindo o que vivencia no cotidiano para a realidade infantil fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam

uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam.

A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem oportunizam espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades no processo educativo, proporciona uma ética da aprendizagem que satisfazem as necessidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola mostrando também como influencia na socialização das crianças a brincadeira é uma reflexão nesse processo.

A ludicidade e a música está relacionada ao processo educativo não quer dizer que ao trabalhar de forma lúdica com a criança deixa-se de ensinar a importância de um conteúdo a ser aprendido ao contrário, para um bom ensinamento e um bom educador, a ludicidade é o meio de satisfazer a criança e facilitar a visão global de forma prazerosa e satisfatória no processo da educação infantil.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

Segundo Geraldo Mattos, em seu Dicionário Júnior da Língua Portuguesa, Música é a arte de combinar os sons para serem tocados ou cantados, ou o conjunto de sons combinados para serem tocados ou cantados o conceito de Música varia de cultura para cultura e, embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação, ela não é universal, já que cada povo tem sua própria maneira de expressão pela palavra, motivando a existência de milhares de idiomas no mundo.

Já a Música é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de tocar e de organizar os sons que a receptividade à Música é um fenômeno corporal, e logo ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que está a seu redor: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos que a cercam.

Essa movimentação bilateral desempenha um importante papel em todos os meios de expressão que utilizam do ritmo, seja a Música, seja a linguagem verbal, seja a dança, as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, em um primeiro momento, é esse movimento bilateral que ela irá realizar.

A partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança \_ ouvindo, cantando, imitando, dançando \_ construirá seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons, uma grande influência da Música sobre a criança e é por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola afirma que Música é linguagem e, assim, devemos seguir, em relação à Música, o mesmo processo que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da Música.

É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana, também não é menos verdadeiro que, quando tem a Música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensas, que adquire a transmissão da mensagem original, o jogo no passado, já era visto como

importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos, a vida corrida dos pais, a pressa do dia a dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 8ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas-Tecnologia Assistiva – Brasília: Corde, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2005.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

MENEZES, S.P. (1993). *Logo é a Formação de Professores: O Uso Interdisciplinar do Computador na Educação*. Tese de Mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Arte, USP.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta;

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º ciclos do ensino fundamental) v.3. Brasília: MEC, 1997. CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

POPPOVIC, A. M. Alfabetização: disfunção psiconeurológica, 3. ed., São Paulo, Vetor Editora Psicopedagógica Ltda., 1968.

SILVA, S.; VIZIN, M. (Org.) Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

VALENTE, J.A. (1993). Por Quê o Computador na Educação? Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

\_\_\_\_\_. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

VALLET, R.E. Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem: Manual de Programas Psicoeducacionais. (Coord. da Editora Brasileira Leopoldo A. de Oliveira Neto), São Paulo,

VALENTE, *José Armando*; ALMEIDA, *Fernando José de Almeida*. *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. *Revista Brasileira de Informática na Educação* n.1, setembro de 1997

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2001

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Duas Visões Psicopedagógicas sobre o Fracasso Escolar**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº 77, São Paulo: ABPp, 2008. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/77.pdf> Acesso em 18/06/21.

FREIRE, P. **Pedagogia da Animação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, A. D. **Reflexos da Violência na Literatura Infanto-juvenil**. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

PAES Michele Fabiane A. S; SCICHITANO, Rosa Maria Junqueira. **20 Anos Depois: uma pesquisa sobre problema de aprendizagem na atualidade**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, nº 77, São Paulo: ABPp, 2008. Disponível em:

<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/77.pdf> Acesso em 16/06/21.

# O JOGO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dayane Freitas de Souza

## 1 Primórdios dos jogos

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com os personagens do seu mundo, permite compreender melhor o cotidiano infantil, e é nesse contexto que forma a imagem da criança e do seu brincar.

Cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que refletem nas concepções de criança. Desde Froebel, o criador do jardim de infância, a relevância do jogo é apontada ora pela ação livre e espontânea da criança, ora pela ação orientada por adultos.

O jogo livre é adotado por Dewey que orienta o movimento na escola nova, responsável pela divulgação do jogo como fator importante para a educação infantil.

Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a Infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

O Jogo Tradicional Infantil assume características do anonimato, da tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

A modalidade denominada Jogo Tradicional Infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo pela oralidade.

Os criadores desses jogos são anônimos, povos distintos e antigos como o da Grécia e do Oriente brincavam de amarelinha, empinar papagaio, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração.

O jogo e a brincadeira permitem ao educando criar, imaginar, fazer de conta. Funcionam como um laboratório de aprendizagem, permitindo ao educando experimentar, medir, utilizar, equivocar-se e fundamentalmente aprender.

Para compreender a noção de jogo tradicional deve-se situá-lo dentro de um contexto cultural do qual faz parte do folclore, especificando a cultura infantil.

*“As maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação (...) constituem o fato folclórico.”*

(BRANDÃO, 1982, p 24)

Luis da Câmara Cascudo define folclore como “cultura popular, tornada normativa pela tradição”. Essa “ciência do saber popular” é acessível a um número maior de indivíduos porque sua transmissão se dá por meio de processos informais, enquanto a educação sistemática abre-se, na maioria dos países, a um número bem mais restrito de pessoas.

O ser humano faz. Refaz inova, recupera, retoma o antigo e a tradição, incorpora o velho no novo e transforma um com o poder do outro, isso explica a condição dinâmica do folclore.

O folclore é “popular anônimo, coletivizado, tradicional e persistente, funcional a cultura e passível de modificações (...)” (BRANDÃO, 1982, p. 42)

O *folclore infantil* é parte integrante da cultura folclórica; é a manifestação da riqueza natural das crianças. É através dos folguedos tradicionais que as crianças alargam sua área de contatos humanos, aprendem o significado das atividades organizadas grupalmente, experimentam diferentes papéis.

A cultura infantil é constituída de elementos folclóricos aprendidos na rua, e provêm da cultura do adulto. Esses elementos sofreram modificações quanto a forma, mas conservam a mesma função social juntando valores sociais e tradicionais transmitidos através da recreação. Muda a forma mas não o conteúdo dos jogos tradicionais.

O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduz valores, costumes, forma de pensamento e ensinamentos. Seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida.

## **1.1 A Origem dos Jogos Tradicionais**

Compreender a origem e o significado dos jogos tradicionais infantis, requer a investigação das raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento.

Diversos estudos destacam a determinação das origens brasileiras na mistura de três raças: vermelha ou negra e pela raça branca, na figura dos primeiros portugueses colonizadores.

A fácil miscigenação dos lusos aliada à docilidade das índias permitiu a expansão de mestiços entre brancos e índios. A mistura do índio e negro ao branco fez prevalecer como núcleo primitivo para a formação da nacionalidade brasileira o elemento branco.

Pouco antes da abolição da escravatura, começou-se a se intensificar o movimento de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemães e outros).

Com a mistura das populações, veio também o seu folclore. O folclore brasileiro recebeu nova cor, tomou novos aspectos. Veio com os primeiros colonizadores e folclore lusitano, incluindo os contos, histórias, lendas e superstições.

O folclore português é, segundo Bittencourt (1966, p. 401) originários de tradições milenares européias.

Essa tradição milenar do folclore transmitido pela oralidade de personagens anônimos pode ser constatada na veiculação dos jogos tradicionais infantis. A pipa, introduzida no Maranhão pelos portugueses no século XVI, pode ter procedência oriental. Originária de longínquos tempos foi usada primitivamente pelos adultos, com fins práticos, em estratégias militares e com o passar dos séculos, transformaram em brinquedos infantis.

Ainda hoje, na Ásia, ao contrário da Europa, os homens de meia idade divertem-se com papagaios de papel como se verifica na Coreia, China e Japão, onde é

popular em todas camadas sociais, desde remotismo tempo.

Em virtude da ampla miscigenação étnica a partir do primeiro grupo de colonização, fica difícil precisar as contribuições específicas de brancos, negros e indígenas.

## **1.2 A Influência Portuguesa nos Jogos Tradicionais**

É bastante conhecida a influência portuguesa através dos versos, adivinhas e parlendas. Cascudo (1984, p.169). As lendas das cucas, bichos-papões e bruxas, divulgadas pelas avós portuguesas aos netinhos e pelas negras amas de sinhozinho, acompanha a infância brasileira e penetra em seus jogos portugueses.

Em Espírito Santo, Renato José Costa (1950) identifica o personagem papão, em jogo de bolinha de gude. O jogo do papão consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de lado. O jogador que conseguir dar três voltas será o papão. Grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro de saquinhas (ossinhos) amarelinha e outros chegaram ao Brasil, por intermédio dos primeiros portugueses. O pião - um pequeno objeto feito de madeira, tendo na ponta um prego - foi divulgado pelos portugueses nos primeiros tempos da colonização brasileira. A origem remota do jogo

do pião, segundo d'Allemagne (5.d., p.35), está entre os gregos e romanos.

### **1.3 A Influência Negra nos Jogos Tradicionais**

O Brasil é uma das nações que tem uma profunda influência dos negros em todos os setores da vida econômica, cultural e social. Quando o índio não se adaptou na lavoura e minas foi o negro que o substituiu, não se sabe exatamente quando os primeiros escravos chegaram ao Brasil supõe-se que na Bahia os negros chegaram em 1538.

Quando se extinguiu escravidão no Brasil, houve a destruição dos documentos. Os poucos documentos que restaram não permitiram uma reconstituição do exato número de africanos que entraram no Brasil.

Em relação aos jogos e Brinquedos africanos, Câmara Cascudo. Em superstições e costumes (1958, p. 50-57), afirma ser difícil detectá-lo pelo desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao século XIX. O menino africano sofreu influências de Paris e Londres. Além do mais, há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, as pequenas armas para simular caçadas e pescarias, ossos imitando animais, danças de roda, criação de animais e aves, insetos amarrado obrogado a locomover-se,

corridas, lutas, de corpo, saltos de altura, distância etc., os quais parecem, segundo o autor, estar presentes desde os tempos imemoráveis em todos os países.

As crianças recém chegadas ao Brasil, talvez tenha encontrado barreiras na linguagem, dificultando o processo de transmissão. Com o passar do tempo, muitos jogos de descaracterizaram, porque negros nascidos no Brasil já sofria influências da cultura africana, portuguesa e indígena. A mãe preta transmitiu a seus filhos os contos, as lendas e os mitos da cultura africana.

Entre os brinquedos pesquisados por Cascudo, encontra-se a espingarda de talo de bananeira. Nas brincadeiras de guerra, a espingarda oi usada pelo seu avô materno que nasceu em 1925. A utilização de elementos naturais para a confecção de brinquedos é prática universal em quase todos os povos antigos e, até hoje pode ser vista na África.

#### **1.4 A Imagem da Criança nos Tempos do Engenho de Açúcar**

Muitos jogos que contam de nosso acervo são identificados em redutos da influência negra, apontados em obras de autores como: Gilberto Freyre que em *Casa-Grande & Senzala*, relata a vida do engenho, José Lins do Rêgo, que retoma à infância nos tempos de engenho em

*Menino de Engenho*, José Veríssimo, que na obra *A Educação Nacional* aponta a influência da escravidão nas brincadeiras da criança brasileira, Arthur Ramos que em *O Folclore Negro no Brasil* demonstra a presença do folclore de origem africana nos contos e cantigas perpetuadas pela mãe preta junto aos rebentos dos senhores de engenho, e em Waldice Mendonça Porto, que em *Paraíba em Preto e Branco*, registra a presença do negro no nordeste brasileiro.

Muitas tradições portuguesas trazidas pelos colonos brancos foram modificadas ou enriquecidas pela influência da escrava africana. As canções de berço portuguesas adaptaram-se as condições regionais misturando-se tanto as tradições indígenas como africanas. Em vez de papão ou da cuca, são as cabras-cabriolas, boitatá, negros surrões, negros velhos, papas figos e saci pererê que começam a rondar os telhados das casas-grandes para pegar meninos chorões.

Na Casa-Grande era de costume colocar a disposição de sinhozinho um ou mais moleques (filhos de negros escravos) como companheiros de brincadeiras. Na infância do menino de engenho, muitas brincadeiras de faz-de-conta destacava o cotidiano da escravidão, do patriarcalismo e do transporte.

Segundo Freyre e José Veríssimo, esses moleques nas brincadeiras dos meninos brancos desempenhavam a função de “leva pancada”. O menino branco usava o

moleque como escravo em suas brincadeiras. Na descrição de Gilberto Freyre (1963, p. 47), o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora era montar a cavalos ou carneiros. Na falta destes nas brincadeiras de montar os meninos usavam os próprios moleques.

Jogos Tradicionais como o pião e jogos de bola, tidos na categoria de jogos de exercício, eram atribuídos a pessoas ignorantes e grosseiras (Apud Aires, p. 115), indignos de ser praticados pela classe dominante.

No interior da Casa-Grande, a partir dos 7 anos, predominava um regime educativo que eliminava a infância das famílias patriarcais. Vestidos como adultos, os meninos brancos eram obrigados a se comportarem como tais.

Até hoje, entre inúmeros jogos espalhados pelo Sudeste e Nordeste (...), a cultura infantil preserva a brincadeira com as dominações: chicotinho, chicotinho queimado, cinturão queimado, cipozinho queimado e peia quente. Freyre considera ainda, jogos como: pião, papagaio e beliscão, típicos da violência do período do engenho de açúcar.

O jogo de peia queimada a situação de dominação do branco sobre o negro, uma vez que consiste em imitar bater com chicote nas costas do negro punido. Outro jogo citado é o belisco muito apreciado pelas crianças do XVII e

XIX. A brincadeira consiste em beliscar as pessoas envolvidas quando na frase “lá vem o beliscão”.

Ainda nos jogos de faz-de-conta da época, há aquele compartilhado pela sinhazinha e a menina negra, onde a brincadeira gira em torno de: a senhora mandando nas criadas, as bonecas fazendo papel de filhas, as meninas negras como servas, que obedecem a ordem da pequena sinhá.

Em situações livres, nos rios, na caça ao passarinho, nos jogos de pião e bodoque, fora do controle de sinhás e negras, eram os moleques que pareciam ter o poder. Com suas habilidades e alegria, não só comandavam as brincadeiras como sugeriam novas aventuras.

José Lins do Rêgo relata entre suas brincadeiras de infância, a galinha gorda, jogo que consiste em atirar uma pedra dentro da água e irem buscá-la, acompanhado do seguinte verso:

Galinha gorda,  
Gorda é ela;  
Vamos comê-la,  
Vamos a ela.

Câmara Cascudo afirma que, “de qualquer forma, a brincadeira era a mesma de qualquer menino do campo, branco e preto, atirar de bodoques nos lagartos e aves, trepar – em árvores, para saquear os frutos verdes ou de vez, banho nas represas, açudes, ou rios, corridas de cavalo de paus, papagaios de papel, coleção de pedras coloridas, caixinhas, camaleões ou tijaçuas, tonteando-o a pedradas (p. 55)

### **1.5 A Influência Indígena nos Jogos Tradicionais**

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido lúdico de cada povo dependem de seu modo de vida. Assim para compreender como brincam os indígenas, o primeiro passo seria conhecer seu cotidiano. Em seus estudos sobre os indígenas de Roraima, Koch-Grüberg, afirma que a criança fica permanentemente sobre os cuidados da mãe ou avó. Não há gritos nem brigas. As crianças indígenas não eram castigadas nem reprimidas, por isso são mais confiantes, corteses e serviçais. A vida em grupo estimula a cooperação e solidariedade.

Um forte elemento do folclore indígena são as *danças totêmicas*, nas quais os dançarinos imitam animais.

Em algumas tribos as mães fazem para o folho brinquedo de barro cozido. Essas figuras não são simples brinquedos, mas elementos de religiosidade.

As meninas da tribo de Roraima, segundo Koch-Grüberg, (1979, p. 135) não possuem bonecas com forma humana. Quando o pesquisador oferece uma boneca de louça, as indiazinhas chamam-na de *tupama*, ou seja, santo.

A tradição indígena de boneca de barro não se transfere à cultura brasileira. Prevalece a boneca de pano, de origem talvez africana. Porém o gosto da criança por brinquedos de figuras animais ainda é traço característico da cultura brasileira, assim como o uso do bodoque e do alçapão para pegar passarinhos.

O predomínio de brincadeiras junto à natureza, nos rios, e em bandos é outra característica do modo de brincar indígena.

*“Tem muitos jogos ao seu modo, que fazem com muito mais alegria que os meninos portugueses: nesses jogos arremedam pássaros, cobras e outros animais, etc., os jogos são mui graciosos (...) nem há entre eles desavença, nem queixumes(...)”*

Fernão Cardim (1925, p. 155)

Dá tradição indígena, ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos imitando animais. Diz Freyre (1963, p. 14) que o próprio jogo do bicho, tão popular no Brasil, tem suas origens neste resíduo da cultura indígena, posteriormente, reforçada pela africana.

Sabe-se que os meninos indígenas brincavam desde muito cedo com os arcos, flechas, tacapes, enfim o arsenal guerreiro do país.

As meninas desde muito cedo auxiliam suas mães nos trabalhos domésticos e na plantação . Koch-Grüberg, (1976, p. 135 à 177) afirma que o primeiro brinquedo do menino é o chocalho de casca de frutas ou unhas de veado. Os meninos de mais idade rodam pião. Entre os Taulipang são encontrados piões que zunem elaborados com uma *totuma* (fruto) redonda e oca, atravessada em ângulo reto por um palito de madeira. Outro brinquedo para meninos é uma *matraca* confeccionada com um disco de *totuma*, com muitas concavidades e uma cavidade no centro, por onde passa um fio. O movimento de virar e esticar o fio produz um ronronar que diverte os meninos.

Koch-Grüberg, observa entre ele o *jogo do fio*, hoje conhecido também como *cama-de-gato*, e presente até hoje no rol de jogos tradicionais infantis do Brasil. O jogo consiste em formar uma multiplicidade figuras com o fio de algodão entre os dedos. Muitas vezes as crianças recorrem a outros para desenroscar. Os Xamocóco do Chaco, fazem o mesmo jogo utilizando o polegar do pé e os dentes.

No Brasil nos tempos atuais as crianças ainda brincam com o fio, mas são poucos os modelos por elas conhecidas.

As crianças Tapirapes parecem não manifestar comportamentos criativos. Os meninos gostam de correr com uma argola de *tamakurá* com o auxílio de um bastão. Assim vão de um lado para o outro sem se preocupar em fazer uma competição, e brincar de arremessar a argola e apanhá-la no ar.

Os jogos infantis de algumas populações da zona rural também não apresentam o espírito de competição que caracteriza as crianças da zona urbana. Guarcia (1981, p. 193).

Entre os brinquedos há a produção de figuras de argila, piões, canoas, remos e vasilhames de cozinha.

Um jogo bastante apreciado inclusive pelos adultos é a peteca feita com palha de milho. Em relação a peteca muitos especialistas apontam a origem estritamente brasileira, proveniente das tribos tupis do Brasil. Considerada a partir de 1985 como esporte oficial, a peteca antes confeccionada com palha de milho ou areia, serragem ou pena de galinha, hoje aparece padronizada com rodela de borracha e pena de peru.

Em alguns países a peteca é um jogo tradicional para meninas. No Japão faz parte das celebrações de Ano Novo. Na Inglaterra, sob a dinastia dos Tudor, serve para pedir graça. Mais uma vez o exemplo da peteca mostra a dificuldade de localizar as origens históricas de um brinquedo.

Ainda hoje continuam presentes as tradicionais brincadeiras indígenas de imitar bichos, modelar bichanos de barro, brincar de esconde-esconde, de bolo feito de cera, e diversos tipos de corrida em tora, pneus, e até roda, mostrando a permanência e incorporação de vários elementos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Tradicionais Infantis: O Jogo, a criança e a educação. Petrópoles.ed.Vozes, 1993.

O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo. Ed. Pioneira, 2002 FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender. O Resgate do Jogo Infantil. Ed. Moderna

“Brasil 500 anos. Brincadeiras”. Folha de São Paulo, 16 de abril de 2000. Encarte especial de jornal.

PRÁTICAS DE ENSINO de educação física – PEEF 1.Produção: NET Núcleo de Educação e Tecnologia da fundação Hermínio Hometto. Araras/SP. 1 fita de vídeo (1h e 10 min) VHS, son., color.

DOIS CORAÇÕES e quatro segredos. Texto: Beto Adreeta e Liliana Lacocca. Dir Wanderley Piras. Com a Cia da Tribo. Teatro 60 min. São Paulo. Centro Cultural São Paulo. 2005

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963. 12<sup>a</sup> edição brasileira, 13<sup>a</sup> edição em língua portuguesa.

<https://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/amar-elinha/>

## **TRAJETÓRIA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE ESTUDANTES A DOCENTES.**

Francisca Jucimara Pinto de Mesquita

A invisibilidade da mulher é um tema exaustivamente discutido em nossa sociedade, historicamente construído em um modelo patriarcal e cristão. Buscou-se neste trabalho analisar a relação da construção do papel feminino dos séculos anteriores, com o impacto da relevância que damos ou não às mulheres educadoras hoje e como essa construção do papel feminino na educação influencia ainda na importância que damos às contribuições realizadas por essas educadoras.

Dados históricos nos mostram que a presença feminina nas escolas ocorreu bem depois da masculina e, quando isso ocorreu, a mulher recebia uma educação voltada para o lar e a família.

As mudanças na educação feminina no Brasil ocorrem com base em muitas lutas por parte de mulheres que estavam

à frente de seu tempo e, que não deixaram se intimidar pelas imposições de uma sociedade patriarcal. Essas lutas e contribuições foram analisadas com base no levantamento biográfico dessas mulheres e sua influência no cenário educacional no contexto em que viveram.

Muitas são as mudanças que precisam ser feitas no nosso país, mas a educação é um dos caminhos mais significativo para promover essas mudanças, e a presença feminina na educação vem de muitas décadas atras, mas ainda não tem a visibilidade necessária. Essa visibilidade deve começar na formação de profissionais da educação, já que as mesmas tiveram e tem um papel fundamental na educação.

Atualmente a presença feminina vem ganhando destaque em diferentes áreas no campo profissional, mesmo que longe do ideal. Mas, é um avanço se observarmos a trajetória das mulheres na história. Ainda assim, não é possível falar da história da educação brasileira sem se deparar com a contribuição feminina na história da educação no Brasil.

Não diferente de outras áreas, o papel da mulher na educação, tanto como estudante como educadora esteve

fadado às escolhas do patriarcado para àquilo que era considerado o papel da menina e da mulher na sociedade. A pesquisadora Guacira Lopes Louro, em seu artigo “*Mulheres na sala de aula*”<sup>11</sup>, aprofunda esta trajetória tanto no que diz respeito à educação das meninas ao longo dos séculos no Brasil, quanto ao papel da mulher no desempenho da educação brasileira.

Antes da independência, “*a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente por jesuítas no período compreendido entre 1549 a 1759. Posteriormente foram os homens que ocuparam o magistério com mais frequência [...]*”. Pós independência, com a necessidade de *construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial*, começaram aparecer, somente em 1827, as “escolas de primeiras letras” com o intuito de iniciar na escrita e nos cálculos a parcela mais abastada da população.

Ainda que se incluíssem meninos e meninas neste grupo, o ensino era realizado de forma separada entre os gêneros

---

<sup>11</sup> Louro, 2004, p. 443 a 449.

e por seus pares - professores para meninos e professoras para meninas - com uma seleção de conteúdos diferentes: As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos de ambos os séculos; mas logo, algumas distinções apareciam: para os meninos noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (p.444)

Vemos o reflexo desta estrutura patriarcal, machista, até os dias atuais quando nos deparamos com dados numéricos em que as graduações de humanas possuem mais mulheres e as ciências exatas mais homens, como afirma Ristoff, (2006):

Os cursos mais procurados pelos homens são relativos à engenharia, tecnologia, indústria e computação; pelas mulheres, são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Essa tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior. (p.1)

Não iremos nos ater a questão da educação das meninas de forma aprofundada, mas ao papel exercido pelas mulheres na educação como um todo.

Havia, no final do século XIX, uma polarização em relação ao papel da mulher como educadora: por um lado ela era considerada intelectualmente inferior em relação ao homem, portanto defendia-se que não poderia educar crianças uma vez que, psicologicamente, era similar a ela. Por outro lado, tínhamos uma parcela que defendida que as mulheres são as primeiras e naturais educadoras das crianças, por isso, ser professora, não “subverteria” a vocação feminina.

No entanto, havia outros interesses na função docente das mulheres:

Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente pra lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condição de trabalho, etc.

O processo de “feminização do magistério” também pode ser compreendido como resultante de uma intervenção e controle do Estado sobre a docência - a determinação de conteúdos de níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários -, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino. (Louro, p. 450-451).

Acrescida a essa visão, o magistério feminino era visto como uma função ideal para conciliar o trabalho fora de casa como “*uma ocupação transitória*”<sup>12</sup> que deveria ser abandonada na necessidade de cumprir as funções de esposa e mãe, além das tarefas domésticas que poderiam ser executadas no outro turno, uma vez que a mulher se dedicaria ao trabalho docente apenas por um período, fato que ainda é uma construção social nos dias atuais.

Mesmo com todo esse protagonismo feminino no âmbito de sala de aula, eram os homens que ainda detinham as funções de liderança e decisões, como inspetores e diretores, controlando o sistema. Apesar disso, essa

---

<sup>12</sup> Louro, 2004, p. 455

transição foi acontecendo aos poucos, causando incomodo na sociedade.

A revolta, principalmente dos rapazes contra a nomeação de Ester Pedreira de Melo para diretora da escola, a primeira mulher a ascender a essa posição, apesar de ser professora de renome e também uma das primeiras a ocupar o cargo de inspetora escolar. (Louro, 2004, p. 460, *apud* Lemme, 1988, p. 131).

Neste ponto, chegamos à questão da invisibilidade da contribuição feminina para a educação brasileira. Houve uma construção da mulher como ser inferiorizado ou determinado a cumprir tarefas específicas, as quais os homens consideravam serem naturalmente determinadas ao gênero, como a maternidade e o trabalho doméstico. Imagem essa, reforçada pela construção cristã, de inclinação católica, do lugar e função do corpo feminino na sociedade (servidão e reprodução).

Falar, portanto, das educadoras que marcaram o nosso tempo na educação brasileira é muito mais que dar visibilidade a elas, mas um combate ao machismo estrutural que assola as sociedades como um todo.

Evidenciar o trabalho de algumas dessas mulheres com nome, data, local e contribuição é reconhecer o trabalho precursor, em meio a tanto preconceito e discriminação, a tanta inferiorização e humilhação de suas capacidades.

### **CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES**

É inegável a contribuição das mulheres dentro do contexto da época em que viveram e de acordo com suas biografias, seus feitos na área da educação contribuíram e ainda contribuem para avanços significativos nesta área.

Seja no cunho político, na busca de implantação de políticas públicas que garantam a educação ou no olhar que perceba a educação como prática humana e emancipadora fica evidente que suas intervenções na educação brasileiras não são pontuais, portanto, não devem ser invisibilizadas.

É necessário considerar que boa parte das educadoras de destaque, teve um início favorecido por serem de uma elite privilegiada pelo sistema. Ainda assim, tiveram uma trajetória com muita dificuldade para realizar seus feitos, e pouco se encontra registros e documentos sobre seus

trabalhos. Do mesmo modo, sobre as educadoras que não fazem parte deste grupo economicamente favorecido, pouco se encontra sobre a suas vivências, mesmo em sites de busca. Se restringindo a informações em reportagens, citações e alguns eventos em que elas participaram.

Para valorizá-las e reconhecê-las como devido, seria necessário - *para além de homenagens em placas, nomes de ruas, escolas e bairros* - tornar o estudo dessas educadoras, como tantas outras, acessível aos cursos de licenciatura.

Não aprofundando a discussão, temos hoje no Brasil uma gama de estudiosos de outros países, especialmente da Europa, que são valorizados por suas contribuições educacionais (Desde psicologia do desenvolvimento até as didáticas). Vemos ainda, com força, muitos educadores brasileiros (homens) citados nas ementas dos cursos e estudados de forma exaustiva.

No entanto, a presença feminina e sua contribuição pode ser ampliada nesses estudos. Especialmente porque

denota a presença direta dessas mulheres com os educandos, educandas e com a comunidade, o que favoreceria uma *educação brasileira feita por brasileiras*. Pensada dentro dos limites e peculiaridades de nosso território.

A trajetória de muitas mulheres que saíram da educação para o lar, para uma majoritária participação nos níveis de escolarização devem ser prestigiadas. Nível esse que supera a participação dos homens nas universidades atualmente. Sabemos que isso ainda não dá o cunho de igualdade para as mulheres, porém, os ganhos para a educação são visíveis.

Essas mulheres marcaram épocas e continuam marcando por seus feitos históricos em um tempo em que ser mulher era viver abaixo da sociedade masculina, ter seus feitos ridicularizados por uma sociedade machista, no qual ser mulher era ser inferior aos homens.

Assim, cada feito aqui apresentado é motivo de orgulho e algo a ser valorizado, pois se nos dias atuais as mulheres ainda vivem momentos em que são inferiorizadas, se faz

necessário uma reflexão sobre o tamanho das dificuldades enfrentadas por essas mulheres. Mulheres essas que não deixaram se abater e continuaram suas lutas por seus direitos, os quais podemos usufruir nos dias atuais, como o direito ao voto.

Essas mulheres lutaram não só por seus direitos, mas pelos direitos das pessoas menos favorecidas que muitas vezes ficam no esquecimento. A luta vai desde melhores condições de vida, a uma educação de qualidade, a um tratamento digno independente da sua etnia e/ou cor da sua pele.

Sabemos que infelizmente ainda vivemos em uma sociedade machista, mesmo que mascarada e que muito ainda há de se lutar por uma sociedade equalitária e justa para todos, independentemente de sua condição social.

Precisamos refletir e buscar formas de demonstrar a nossa indignação pela invisibilidade dada pela sociedade a essas mulheres com feitos históricos marcantes e contribuições para educação que precisam ser valorizadas e estudadas

nos cursos acadêmicos, para assim, valorizar cada feito realizado por elas.

Não é possível continuar silenciando a marca histórica das mulheres e suas contribuições para a evolução da sociedade brasileira.

Por fim, entendemos que ainda há necessidade de dar grandes passos na direção a esta valorização, mas pequenas ações, como a escrita desta pesquisa auxiliam na visibilidade destas educadoras extraordinárias.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARVALHO, Alana. **18 mulheres que transformaram São Paulo**. São Paulo: Edição por Alana Carvalho, 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL.  
**Macaé Evaristo**.

Revista Eletrônica: Cidade Escola Aprendiz, 2018.  
Disponível em <

<https://educacaointegral.org.br/especialistas/macaeevaristo/>> Acessado em 17 de janeiro de 2021.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em <[file:///C:/Users/Rebeca/Downloads/me4711%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Rebeca/Downloads/me4711%20(2).pdf) > Acessado em 13 de janeiro de 2021.

**EDUNIPERIFERIAS. Macaé Evaristo: uma força negra na cena pública.**

Catálogo eletrônico: Editora Eduniperiferias. São Paulo, 2020. Disponível em <[https://eduniperiferias.com/products/macaeevaristo-uma-forca-negra-na-cena-publica?pr\\_prod\\_strat=collection\\_fallback&pr\\_rec\\_pid=5869741473942&pr\\_ref\\_pid=5869646905494&pr\\_seq=uniform](https://eduniperiferias.com/products/macaeevaristo-uma-forca-negra-na-cena-publica?pr_prod_strat=collection_fallback&pr_rec_pid=5869741473942&pr_ref_pid=5869646905494&pr_seq=uniform)> Acessado em 19 de janeiro de 2021.

LOPES, Raíssa. “**Depois de eleita, existe muito mais luta para transformar a política**”, diz Macaé. Revista

eletrônica: Brasil de Fato. Minas Gerais, 2020. Disponível em < <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/20/depois-de-eleita-existe-muito-mais-luta-para-transformar-a-politica-diz-macae>>. Acessado em 18 de janeiro de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na Sala de Aula. In.: PRIORE, Mary del. (org.). Histórias das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod\\_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf) > Acessado em 13 de janeiro de 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo de Macaé Maria Evaristo dos Santos.** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2015. Disponível em < <https://www2.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/16910-curriculo-de-macae-maria-evaristo-dos-santos> >. Acessado em 19 de janeiro de 2021.

PADIN, Guilherme. **Conceição Evaristo “A questão racial não é para o negro resolver”.** Revista eletrônica: R7. São Paulo, 2019. Disponível em

<<https://noticias.r7.com/sao-paulo/conceicao-evaristo-a-questao-racial-nao-e-para-o-negro-resolver-25122019>>  
Acessado em 18 de janeiro de 2021.

REGINA, Thaís. **Sem professor ou carteira**. Revista Eletrônica: Ecoa, sem data. Disponível em <<https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-eda-luiz/#cover>> Acessado em 12 de janeiro de 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. Brasil: Ministério da Educação (Site), 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>> Acessado em 5 de janeiro de 2021.

SANTANA, Rosemeire Siqueira de. **Tecendo os fios da memória: Um breve ensaio biográfico sobre as educadoras Anália Franco, Neide Mesquita e Laura**

**Amazonas.** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – Sergipe, 2012. Disponível em <  
[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_04/PDF/46.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_04/PDF/46.pdf)>  
Acessado em 11 de janeiro de 2021.

**SÃO GONÇALO DO PARÁ. Sangonçalense é a atual Secretária de Estado da Educação.** Secretaria Municipal de São Gonçalo do Pará, Minas Gerais, Sem data. Disponível em:  
<https://saogoncalodopara.mg.gov.br/conteudo/sangoncalense-e-a-atual-secretaria-de-estado-de-educacao>>  
Acessado em 18 de janeiro de 2021.

**SÃO PAULO. Projeto de lei 0461/2014 – Alteração da denominação do “Complexo Educacional e Cultural Heliópolis”.** Disponível em <  
<http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/justificativa/JPL0461-2014.pdf>>. Acessado em 21 de janeiro de 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FEUSP). **Homenagem à educadora Arlete Persoli**. Site: Faculdade de Educação. São Paulo, sem data. Disponível em <<http://www4.fe.usp.br/homenagem-a-educadora-arlete-persoli>> Acessado em 12 de janeiro de 2021.

SAE DIGITAL. **Dia da Mulher na Escola: brasileiras incríveis na educação**. Site: SAE DIGITAL. Disponível em <https://sae.digital/dia-da-mulher-brasileiras-transformaram-educacao/>. Acesso em 10 de março de 2021.

Revista online QueroBolsa. **11 Mulheres que mudaram a educação no mundo**. Site: QueroBolsa. Disponível em <https://querobolsa.com.br/revista/11-mulheres-que-mudaram-a-educacao-no-mundo>. Acesso em 10 de março de 2021.

Pontodidática. **Mulheres brasileiras importantes para a educação**. Site: pontodidática. Disponível em <https://pontodidatica.com.br/mulheres-importantes-educacao/>. Acesso em 10 de março de 2021.

Ebiografia. **Biografia de Cecília Meireles**. Site: e biografia. Disponível em [https://www.ebiografia.com/cecilia\\_meireles/](https://www.ebiografia.com/cecilia_meireles/). Acesso em 26 de março de 2021.

Centro de Referência em Educação Integral. **Entrevista com Jaqueline Moll**. Site: ei Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos-afirma-jaqueline-moll/>. Acesso em 29 de março de 2021.

Senadonotícias. **Bertha Maria Júlia Lutz**. Site: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/bertha-lutz>. Acesso em 23 de maio de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**, Editora Contexto, 1ª edição (16 de setembro de 2020).

Nova escola, **WEISZ, Telma**. Alfabetização nas escolas públicas nas últimas décadas. Site: Nova Escola. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/927/telma-weisz-fala-da-alfabetizacao-nas-escolas-publicas-nas-ultimas-decadas>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

Catraca Livre - **Maria Amélia Pinho Pereira**. Site: Catraca Livre. Disponível: <https://catracalivre.com.br/educacao/educacao-integral-mulheres/>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

Conceito Ada – **Leolinda Daltro**. Site: Conceito Ada. Disponível: <https://medium.com/conceito-ada/a-pioneira-no-feminismo-brasileiro-leolinda-daltro-486029dbe682>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

Notícias Uol – **Dagmar Garroux**. Site: Notícias Uol. Disponível: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/03/08/indignacao-leva-professora-a-sair-da-sala-de-aula-e-ajudar-900-criancas-na-periferia.htm>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

Literafro – **Maria Beatriz Nascimento**. Site: Literafro o portal da literatura afro-brasileira. Disponível: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

Associação Paranaense do Ministério Público – **Celina Guimarães Viana**. Site: Notícias. Disponível: <https://mulheres.apmppr.com.br/noticias/celina-guimaraes-viana-312>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

## **A ORIGEM DO NAZISMO E SEUS IMPACTOS**

Andréa Aparecida Dias de Oliveira

Em busca de mostrar o que é o Nazismo e como ele impacta até os dias atuais na vida da população, precisamos primeiramente entender como ele surgiu, o que o causou, saber se foi um movimento que cresceu paulatinamente ou se teve seu crescimento rápido. E esse primeiro capítulo mostrará como tal ideologia se originou, buscando os antecedentes que levaram à sua disseminação

Para entender a origem de um movimento tão complexo como o nazismo, precisamos enxergar que após a Primeira Guerra Mundial, ou Grande Guerra, a Europa estava um caos, tanto para os países vencedores quanto para os perdedores. Faltava comida para as pessoas, havia muitos feridos e cidadãos sem casa.

Os países que foram derrotados na Guerra tiveram que assinar tratados e acordos, onde havia

diversas pautas que limitavam o país a voltar a crescer, e o responsabilizando pela guerra. Como foi o caso da Alemanha, onde foi assinado o Tratado de Versalhes, que limitou a nação em âmbitos econômicos e militares, já que o exército foi reduzido e tiveram que pagar para os países vencedores, como forma de ressarcimento pela guerra.

O Tratado de Versalhes, em algumas de suas cláusulas, defendia que:

Art-160 O exército alemão não deverá ter mais do que sete divisões de infantaria e três de cavalaria. Em nenhum caso, a totalidade dos efetivos do exército deverá ultrapassar 100 mil homens.

Art-171 Estão proibidas na Alemanha a fabricação e a importação de carros blindados, tanques ou qualquer outro instrumento que sirva a objetivos de guerra.

Art-173 Todo serviço militar universal e obrigatório será abolido na Alemanha. O exército alemão só poderá ser constituído e recrutado através do alistamento voluntário.

Art-231 "Os Governos Aliados e Associados afirmar e Alemanha aceita a responsabilidade da Alemanha e seus aliados para causar toda a perda e danos a que os Governos Aliados e Associados e seus nacionais foram submetidos como

consequência da guerra imposta sobre eles pela agressão de Alemanha e seus aliados." (TRATADO DE VERSALHES)

Tais artigos do Tratado de Versalhes nos mostra como a Alemanha foi prejudicada a partir da assinatura deste, pois perdeu grande parte do seu poderio militar. Ou seja, foi retirado da Alemanha qualquer possibilidade de revidar o que foi estabelecido, colocando-a praticamente como única culpada pela Guerra.

Além de exorbitantes sanções militares, a Alemanha teve de arcar ainda com econômicas, como aponta Lewis:

O Tratado de Versalhes não fixou o montante das reparações, embora tenha previsto alguns pagamentos intermédios em numerário e em espécie. Estabeleceu o princípio de que a Alemanha deveria indenizar os aliados por suas perdas e criou uma Comissão de Reparções para avaliar o montante (LEWIS, 2003, p.28).

Logo, além de um exército reduzido, ainda teve que arcar com pesadas indenizações que deveriam ser pagas aos países vencedores. Isso fez com que a Alemanha arcasse com uma crise financeira pois deveriam

pagar uma dívida muito maior do que podia, levando a nação ter diversas dificuldades para se reerguer.

Em seu livro “A Ilusão da Paz” (2003), Sally Marks, enuncia que, “a verdadeira dificuldade não era que o Tratado fosse excepcionalmente injusto, mas que os alemães pensaram que era, e com o tempo convenceu outros que foi”. Mostrando sua visão sobre o Tratado, apresentando-o como exacerbado e injusto.

Um Tratado de caráter tão injusto posteriormente traria muitas consequências ao mundo. Os países vencedores não esperavam que toda essa limitação imposta à Alemanha gerasse um sentimento de revanche da nação em relação à derrota, esse sentimento ficou conhecido como o revanchismo alemão.

Esse revanchismo colaborou para o crescimento de um sentimento exacerbado de nacionalismo, de amor à pátria, muitos alemães começaram a “vestir a camisa” e defender o país como nunca. Desse sentimento foi nascendo também

movimentos extremistas, direitistas e esquerdistas, como o comunismo e os movimentos fascistas.

Toda situação de calamidade, gerou dúvidas sobre a população sobre qual regime deveria estar em vigor sobre o país, e movimentos extremistas de direita e esquerda surgiram com grande força. Na Itália, o Fascismo de Mussolini ganhava força e na Alemanha o Nazismo de Hitler (que inspirou sua ideologia no modelo italiano, modificando algumas características).

Apesar de Mussolini ter chegado ao poder em meados de 1928, Hitler não conseguiu tal feito. Ele havia tentado em 1923 um golpe, que ficou intitulado de Putsch de Munique e falhou, indo para a prisão. Os movimentos extremistas acabaram perdendo força em boa parte dos países já que muitos países já estavam se reerguendo, e a crise econômica estava ficando no passado.

Mas se toda a Europa estava em caos como começaram a se reerguer? De onde tirar recursos para reconstruir países inteiramente devastados? É justamente neste ponto que se encaixa a participação dos Estados

Unidos. Este, passou a financiar as reformas dos países, o que posteriormente se revelara como um negócio altamente lucrativo.

Os Estados Unidos, após a Primeira Guerra, se tornaram a maior potência mundial econômica da época já que estavam ajudando com a reconstrução da Europa, e lucrando com isso e não haviam sofrido tanta devastação com a Guerra.

O país estava em uma crescente econômica grande, muitos empregos haviam surgido, sendo assim, a taxa de desemprego era muito baixa, elevando o poder de compra e venda do país. Era um cenário totalmente distinto do que os americanos já haviam passado, havia crédito facilitado, era o chamado “America Way of Liffe”, o jeito americano de se viver. Pessoas comuns começaram a ter poder econômico suficiente para investir em bolsas de valores e muitos assim o fizeram.

Como as pessoas podiam comprar cada vez mais, os produtores então começaram a investir numa alta produção, quanto mais podiam comprar, mais era

produzido. Santana em seu livro “1929 – Quebra da bolsa de Nova York” ilustrou isso da seguinte forma:

O caso americano é representativo de uma nova era; a produção anual de automóveis passa de 1,9 milhão de veículos em 1919 para 5,6 milhões em 1929, e a expansão do petróleo, da borracha e do rádio é tão intensa quanto. (SANT’ANNA, 2014)

Podendo ser visto então que, houve sim uma grande expansão econômica nos Estados Unidos, a demanda estava sendo muito grande, sendo assim, a oferta também deveria ser, e foi, como visto nos números expostos pelo autor.

Mas as indústrias acabaram produzindo mais do que as pessoas poderiam comprar, afinal, uma hora o mercado consumidor americano estaria esgotado. Entretanto, as empresas já haviam investido numa maior produção, não havia como voltar atrás e produzir menos. Houve então uma mudança de tática: vender para o exterior, mas os países europeus, já bem estabelecidos já não nutriam tamanha dependência dos Estados Unidos.

Foi assim que as fábricas começaram a entrar em crise, muitos produtos nas prateleiras e ninguém para comprar. As empresas então começam a perceber a desvalorização de suas ações, a população em choque começa a retirar seus investimentos em bolsas mais tarde isso acaba causando a Quebra da Bolsa de Nova Iorque, no dia 24 outubro de 1929, dando início a Crise de 29.

[...] milhões de pessoas se viam sem emprego, portanto sem recursos e sem dignidade, na maioria das vezes sem proteção social, incapazes de pagar seus aluguéis, reduzidas à espera das distribuições gratuitas de alimentos e agasalhos, levadas ao despejo, à mendicidade, à revolta. (GAZIER,2013)

O trecho acima do livro de Gazier, A Crise de 29, nos mostra como estava a vida dos estadunidenses perante a situação, o momento vivido é considerado uma das maiores e mais terríveis crise econômica da história do capitalismo. O pico da Grande Depressão vivida pelos americanos foi em 1933, onde mais de um quarto da população se encontrava desempregada.

Nesse momento a sociedade que antes acreditava no Liberalismo de Adam Smith, e na “mão invisível” do mercado, que dizia que o capitalismo de autor reajustaria, sem a intervenção de ninguém, começaram a duvidar desse modelo econômico.

Porém, já que os Estados Unidos era a potência econômica da época e tudo gerava em torno do dólar a crise não ficou restrita apenas a esse país, o mundo inteiro se viu sob os efeitos da crise que começara em 1929.

E como aconteceu no pós-guerra, com a crise econômica, veio também a política, e muitos governos e ideologias caíram, e os movimentos socialistas e fascistas estavam ganhando cada vez mais força.

Foi assim que Hitler e o Nazismo ganharam o ápice de apoio, e sua ideologia foi difundida a milhares de pessoas, estas que já guardavam o sentimento de revanche após a Guerra, passara a ver em Hitler um salvador que acabaria levando a Alemanha de volta ao topo.

## **BIBLIOGRAFIA:**

ARAÚJO, Denise Castilhos de. **Revista Temática**. A propaganda nazista e a construção de imagem pública de Adolf Hitler: análise de quatro cartazes nazistas do período entre 1920 e 1933. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/33402>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

DIETRICH, Ana Maria. **Jornal da USP**. Hitler, o mito de Joachim Fest. Disponível em: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2006/jusp783/pag1213.htm>. Acesso em 13 de maio de 2020.

GAZIER, Bernard. **A crise de 1929**. Porto Alegre, RS : L&PM, 2013.

BECKER, Jean-Jacques. **O Tratado de Versalhes**. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

KAWAGUTI, Luis. Polícia vê aumento de movimentação neonazista e identifica grupo. **BBC Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38603560>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

LEWIS, Arthur. **Economic Survey: 1919-1939**. 1. ed. London: Ed. Routledge. 2003.

MARKS, Sally. **A Ilusão da Paz: International Relations in Europe, 1918-1933**. 2. ed. New York: Macmillan, 2003

MERELES, Carla. **Revista Politize**. Neonazismo: o rosto do nazismo na atualidade. Disponível em: <https://www.politize.com.br/neonazismo-o-rosto-do-nazismo-na-atualidade/>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

**Revista Dinâmico**. Nazismo na Alemanha. Disponível em: <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/01/O-Nazismo-na-Alemanha.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

SALEM, Helena. **As tribos do mal: o neonazismo no Brasil e no mundo**. São Paulo: Atual, 1995

SANT'ANNA, Ivan. **1929 – Quebra da bolsa de Nova York: a história real dos que viveram um dos eventos mais impactantes do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014

SIQUEIRA, André. **Revista Veja**. O preocupante crescimento do movimento neonazista no Brasil. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/o-preocupante-crescimento-do-movimento-neonazista-no-brasil/>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

## **VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO**

Idelson Alves Junior

A questão da valorização do magistério e da afirmação da educação como prioridade nacional não são características brasileiras. Os documentos dos organismos internacionais, por exemplo, apontam sistemática e enfaticamente que um dos pontos dos sistemas de ensino reside nas questões do magistério, seja quanto a formação inicial e continuada, seja em relação a carreira, aí incluídas as questões salariais e de progressão e valorização do magistério. Tal abordagem, traduzida em recomendações aos países tomadores de empréstimo, pode ser uma das explicações para as semelhanças observadas nas tentativas de equacionamento da questão em diferentes países, sobretudo na América Latina.

É grande a pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, especialmente para que os estudantes alcancem resultados mais positivos nos exames nacionais e internacionais. As críticas recaem, especialmente, sobre os professores malformados e sem comprometimento e fugidios da sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.

Pelo menos na aparência os diversos níveis governamentais têm criado mecanismos que possibilitem um controle mais eficaz para monitorar o exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros.

Essas medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada,

mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos.

Cabe aqui um adendo a esse parágrafo, especialmente no que se refere aos trechos – se não totalmente dispensáveis e precisam ser relativizadas –, cujo tom demonstra contrariedade pela criação de mecanismo de controle do exercício da profissão.

Ora, todos sabem como funciona a cultura do funcionalismo. No caso do professorado, qualquer tosse ou espirro é motivo para tirar licença ou afastamento. O professor substituto (contratado) não goza dos mesmos direitos daqueles que são concursados que tiram licença por qualquer mau-olhado. Esses, os contratados, se reclamarem, é até compreensível.

Mas os efetivos leram o edital quando prestaram o concurso e, de uma ou outra forma, já tinham conhecimento do que ocorre no setor público. Seja a falta de plano de carreira, sejam os reajustes minguados. No entanto, há que se considerarem alguns benefícios, as evoluções, a estabilidade. Quer queira quer não, está com o emprego garantido.

O controle e o monitoramento propostos pelo governo são reflexos das atitudes e da falta de comprometimento para com a educação. Esses procedimentos permitem que sejam pinçadas algumas consequências geradas pelo mau profissionalismo, quais sejam: alunos que entram e saem analfabetos da escola, o abandono escolar e a dificuldade de aprendizagem, e outros tantos.

Quando o assunto vem à baila, nunca é de responsabilidade do governo, da escola ou do professor. É sempre do aluno e dos pais. Está na hora de repensar escola, o ensino e a educação em geral.

Na organização de uma política, cruzam se interesse diversificado num solo específica que e o do poder. Esses interesses sustentam se em determinados valores. Na verdade, há um viés de caratês moral, ideológico, na proposição que se faz de uma política social. Parte se de algo que se considera desejável para os indivíduos e estabelecem se as diretrizes que se julgam adequadas para que se alcance o desejável.

Uma política expressa se em propostas, em orientações para ações num determinado âmbito da

sociedade. Ela se relaciona com as leis que determinam as ações e ao mesmo tempo procura dar a essas ações um sentido específico, em virtude do interesse mencionado. A organização e o encaminhamento das ações ocorrem, portanto, na articulação com as políticas, apenas supostamente o espelho da legislação.

A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. - a legislação constitui o instrumento por meio do qual o estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha, assim, a luz do contexto, revelam se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta. ( SAVIANI,1980,p.154).

Sem dúvida, se recorrermos as leis que regem a educação, verificamos o sentido, a direção em que se

pretende ou pelo menos se anuncia que se pretende – caminhar. Mas exatamente porque o anúncio pode se reduzir ao discurso, e necessário um olhar crítico – que busca ver com clareza, abrangência e profundidade o objeto investigativo – para promover o questionamento das políticas, submetê-las a uma avaliação. Na organização de uma política, cruzam se interesse diversificado, num solo específica que é o do poder.

Há distintas maneiras de se examinar a coerência de uma política. Pode se analisá-la a partir do discurso que se elabora a seu respeito ou da prática por meio da qual se consolida. Há ainda a alternativa de se confrontar o discurso e a prática, buscando se os nexos entre ambos.

No caso de tomar se o discurso, planos, metas e projetos de um governo constituem preciosos instrumentos de investigação dos rumos de uma política, as práticas efetivamente consolidadas revelam o seu verdadeiro sentido.

O ideal parece ser, portanto, procurar olhar a realidade com base nas duas formas de aproximação do problema, verificando em que medida o programado e o realizado se distanciam e se encontram, examinando o

significado (também político) das convergências e divergências (Vieira, 1995).

O edifício ou o caminho da educação apontam para a construção da cidadania. É importante assinalar a ideia de construção. A cidadania não é algo pronto, em cuja direção se caminhe. Ela é algo que vai se construindo nas relações estabelecidas entre os indivíduos, nas condições existentes ou criadas para essas relações e para a atuação desses indivíduos. Temos que considerar, portanto, que a cidadania requer, para sua efetivação, também a existência de um espaço democrático.

A relação entre cidadania e democracia explica-se também no fato de que ambas são processos. Os cidadãos numa democracia não são apenas titulares de direitos já estabelecidos – mas existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos. (BENEVIDES, 1998, p.168).

Estamos num congresso sobre formação de educadores, que tem como tema central a formação do educador e avaliação educacional. Não podemos deixar, portanto, de reiterar a importância de se contemplar seria e efetivamente, na proposição das políticas educacionais, a formação dos educadores.

Ao mesmo tempo, e preciso pensar no caráter prospectivo da avaliação que, como olhar crítico, deve iluminar os caminhos para que se possa superar o que se apresenta como problemático e ampliar o que se apresenta com boa qualidade. Vale lembrar a palavra de coelho, na abertura do CEPFE.

Uma política na área da educação- supõe uma definição clara dos objetivos e que sua implementação estabeleça com firmeza – com autoridade, mas sem autoritarismo – a distinção entre o fundamental e o acessório, maiores investimentos no setor e a aplicação racional e responsável dos recursos já existentes. Impossível ainda definir e implantar uma política sem : a superação de todos e qualquer sentimentalismo ( não dos

sentimentos) a priorização efetiva do público ante o privado, o combate a politicagem, ao corporativismo, a incompetência...uma política, além disso, não se faz com palavras, desejos e boas intenções, nem por meio de ações episódicas, pirotécnicas.(COELHO,1996.p.21)

Trata se então, de transformar em ações concretas que possam ir ao encontro das necessidades da sociedade, dos indivíduos que se constituem nos sujeitos da educação a intencionalidade guardada e anunciada nas políticas. No que diz respeito a educação básica e preciso retornar a todo instante o significado de se abrir caminho para a afirmação sempre progressiva da criatividade e da autonomia.

As políticas serão verdadeiramente fecundas se criarem espaços para o desenvolvimento de projetos que mobilizem todos os sujeitos envolvidos no processo. O núcleo de um projeto e a esperança que move os educadores e as educadoras com a finalidade de explorar as possibilidades existentes e c construir novas possibilidades de intervenção criadora.

A esperança não é algo romântico, que por si move as ações. Ela tem consistência exatamente se e gerada no interior da própria prática. Partindo das condições que se encontram neles próprios e a sua volta, e refletindo criticamente sobre elas, educadores e educadoras, num processo de formação contínua, darão nova configuração a história brasileira.

Nos últimos 20 anos, a educação tem sido palco de inúmeras mudanças, o que tem se caracterizado como um fenômeno global. Segundo Novoa (1996), nesse período as orientações reformadoras transformaram o desejo de contribuir para a redução das desigualdades sociais em desejo de assegurar uma maior eficácia social dos sistemas educativos.

Hargreaves (1994) considera que essa acelerada necessidade de mudanças decorre do confronto entre dois conjuntos imensos de forças sociais as da modernidade e as da pós-modernidade.

Para ele a modernidade é fruto da fé no progresso científico racional, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana mediante a aplicação dessa bagagem de

conhecimento e domínios científicos e tecnológicos. Do ponto de vista político, mantem se de forma centralizada a capacidade de decisão, o bem-estar social, a educação e a intervenção regulamentação econômica. Do ponto de vista econômico, há a concentração da produção no sistema febril, que culmina na produção em massa. A organização e centrada nas complexas e pesadas burocracias. E quando certo sentido de identidade coletiva e de pertencer a um grupo.

Essa ordem social imprimiu suas características a vários tipos de organizações, e dentre elas especialmente as escolas que constituem símbolos da modernidade. Suas imensas escalas, sua especialização, sua complexidade de burocracia, sua persistente incapacidade de comprometer as emoções e as motivações de muitos de seus alunos e professores, são algumas das formas de expressão dos princípios da modernidade na prática educacional (HARGREAVES 1994, p.36).

De outro modo, para ele, a pós-modernidade ( que vem se desenvolvendo há pelo menos três décadas) caracteriza se por princípios muito diferentes: os avanços das telecomunicações e a velocidade da informação estão levando a questionamento filosóficos, ideológicos e científicos de antigas verdades estabelecidas. Economicamente, há o declínio do sistema fabril e uma mudança em direção à produção de serviços, de informações e de imagens, mais do que de produtos e coisa, e em consequência a acumulação depende muito mais da capacidade de resposta rápida as demandas locais e mutantes do mercado.

Do ponto de vista pessoal, o mundo pós-moderno pode oferecer espaço para o crescimento individual, mas pela falta de permanência e estabilidade também pode provocar crise nas relações interpessoais.

A mudança educacional pressupõe nova maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar etc. Daí o professor ter de aprender a fazê-lo segundo as novas bases propostas, o que significa que a mudança só se desenvolve dentro das escolas se for concretizada pelo professor. Por isso ela não pode ser imposta por decreto.

Atenção especial precisa ser dada a dimensão pessoal pressuposta nesse processo, ou seja, o impacto que a nova proposta tem no modo de pensar e de agir dos professores. Pesquisas sobre o pensamento do professor tem demonstrado que eles não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações tomam decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional. (Garcia, 1994, p11).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A.L. **Significados e contradições nos processos de formação de professores**. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.24-46.

ANDRÉ, M. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo.** In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.273-87.

BAZZO, V.L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2008, Poços de Caldas. *Anais... Poços de Caldas, 2008.* Disponível em: . Acesso em: 7out. 2017.

BICUDO. MARIA A.V.JUNIOR. C.A.S. *Formação do Educador e Avaliação Educacional: Organizações da escola e do trabalho pedagógico.* São Paulo ed. Unesp.V.3, 1999

BORBA, A.M.; FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. **Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários.** In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior.* Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.203-15 (Coleção Educação Superior em Debate).

**BRASIL. Câmara dos Deputados.** Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados, 1994.

CUNHA, M.I. **Lugares de formação:** tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.

FERNANDES, C.M.B. **Formação do professor universitário:** tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. (Org.). Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 1998. p.95-112.

FREITAS, H.C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

ISAIA, S.M. **Desafios à docência superior**: pressupostos a considerar. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.63-84. (Coleção Educação Superior em Debate).

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate**: desafios para a Educação Superior. In: CUNHA, M.I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p.11-26.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

**MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cad. Pesqu., n.118, p.89-118, 2003. Disponível em: . Acesso em: 10, out. 2017.

\_\_\_\_\_. **A política de Educação Superior para a formação e o trabalho docente:** a nova regulação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2008, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas, 2008. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2017.

**PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

**RAMOS, M.N. A contextualização no currículo de ensino médio:** a necessidade da crítica na construção do saber científico. Rev. Ensino Médio, v.1, n.3, p.9-12, 2003.

**RICHARDSON, R.J. et al. Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS SOBRE MÚSICA E LINGUAGEM MUSICAL**

Eliane da Conceição Santana da Silva

A legislação e a prática pedagógica na Educação Infantil são indissociáveis nas quais demonstram intencionalidades socioeducativas, concepções de educação, dentre outras.

A educação das crianças de zero a seis anos de idade, passou por mudanças significativas na década de 90, pouco tempo antes as Políticas Educacionais Brasileiras, não se preocupavam com esta modalidade educacional. Foram anos de movimentos e lutas bem como reivindicações de diversos movimentos sociais para que surgissem leis que abarcam a Educação Infantil hoje.

Conforme KUHLMANN (1998 p.198), os movimentos populares e feministas foram os causadores da expansão das creches:

A entrada representativa das mulheres para o mercado de trabalho, a partir dos anos 60, legitimou as instituições de educação infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil.

Em 1988 a Constituição Brasileira, no artigo 208 estabelece como dever do Estado o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade" assegurando, dessa maneira, o seu direito à educação (Brasil, 1998a, p.154).

Importa mencionar para situarmos legislativamente, que a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada somente seis anos depois, em 1994 foram elaborados e "traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: 1. Expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2. Fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; 3. Promover a melhoria da qualidade do

atendimento em creches e pré-escola" (BITTAR, SILVA e MOTTA, 2003, p.39).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 com base na Constituição Federal, privilegia nos artigos 29 e 30, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Embora essa etapa da Educação Básica não seja obrigatória para a criança, é um direito seu e de sua família, cuja oferta é um dever do poder público, mais precisamente, dos municípios.

No artigo 29 da LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Posteriormente em 2005, o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indica

diretrizes, objetivos metas e estratégias para esse nível da Educação Básica.

Dentre as diretrizes destacamos: "A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação" e dentre seus objetivos está o de "Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)" (Brasil, 2005, p.17, 19).

Define-se também na Política Nacional de Educação Infantil as diretrizes, objetivos, metas e estratégia para essa etapa da Educação Básica.

As Leis citadas trazem a intencionalidade da Educação Infantil ser reconhecida como a fase inicial da educação da criança e deve ser oferecida com qualidade pois, é nesta etapa que a criança tem o seu primeiro contato com uma educação formal, que é complementar a educação recebida no seio familiar e na sociedade.

A Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005) pauta-se em Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade,

construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária.

Segundo ANTUNES (2004, p.41), uma pré-escola de verdade educa, ensina, transforma e modifica o ser humano e as primeiras experiências são as que marcam mais profundamente e, quando positivas, tendem a reforçar ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade proporcionando melhor desenvolvimento para as aprendizagens posteriores.

Para ALMEIDA e ROJAS (2003 p. 116-117) afirmam "que as instituições de educação infantil têm um papel preponderante na construção da identidade pessoal, social e cultural da criança e que, portanto, têm um caráter relevante na ampliação de experiências significativas à formação dessas crianças", reforçando a necessidade de a professora "organizar um trabalho que não se pautasse apenas na ação cuidadora, mas principalmente na ação educativa".

É importante mencionar que nas legislações aqui abordadas há uma preocupação com formação do professor de Educação Infantil na Política Nacional de Educação Infantil:

Esta concepção de educação infantil, que integra as funções de educar e de cuidar em instituições educativas complementar à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como profissional. Isso implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. (Apud BITTAR et al., 2003, p. 39)

No artigo 62 da LDBEN 9.394/96, esclarece quanto a formação dos educadores da Educação Infantil e no artigo 29, define a finalidade da educação infantil "*o desenvolvimento integral da criança* até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Outro documento importante é o Referencial Curricular Nacional par a Educação Infantil (BRASIL, 2002,

p.7), nele estão as propostas pedagógicas que orientam com o objetivo: desenvolver a identidade e a autonomia da criança e ampliar o seu conhecimento de mundo. Nele são apresentados "eixos de trabalho que orientam para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática".

Em 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, foi sancionada estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Sua aprovação foi uma grande conquista para a área de educação musical no Brasil e com isto grandes desafios surgem como ter propostas consistentes de ensino de música nas escolas de educação básica.

A música já é um conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ministrado por professores especialistas ou unidocentes. É o que determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Cabe aos educadores organizar as aprendizagens fundamentais da linguagem

musical para que os alunos construam conhecimento crítico e sensível, para além da vivência de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical que, evidentemente, integram um bom planejamento do ensino de música até o final do Ensino Fundamental.

Para GARDNER (1995, p.21), as inteligências múltiplas sugerem que existe um conjunto de habilidades, que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-sinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner destaca, ainda, que as inteligências fazem parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada

uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la.

GARDNER (1995), em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado. Assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

Segundo BRÉSCIA (2003), a música é uma linguagem universal, desde as primeiras civilizações ela está presente desde o nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Conforme conceitua BRÉSCIA (2003, p. 25) música é a “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc.”

É importante salientar que para a música

existem várias hipóteses e diferentes autores defendem a seu modo, uns falam que por meio dos cantos dos pássaros, ou do uso de instrumentos rústicos, tambores e algumas outras hipóteses como dos movimentos rítmicos do corpo humano. Desta maneira muitos fatos sobre a música e sobre o seu surgimento até hoje ainda são pesquisados e existem ainda diversas definições para a música, mas de modo geral a música é considerada como arte e ciência. Portanto o seu significado define sua importância no processo ensino-aprendizagem.

A música ou a linguagem musical como aprendizagem e construção do conhecimento pode ser entendida conforme evidencia BRÉSCIA (2003) como desenvolver o senso musical da criança, sua sensibilidade e expressão, ou seja, inserir a criança no mundo da música. O trabalho com a musicalização desperta e aprimora o gosto musical, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, o ritmo, o prazer de ouvir a música, a imaginação, memória, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade. Também contribui para a consciência corporal e a movimentação, permitindo dessa forma que a criança conheça a si mesma melhor.

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

A linguagem musical e a música na educação infantil deve ser em momentos lúdicos conforme afirma BRITO (2003) os primeiros anos de aprendizagem de uma criança são favoráveis para iniciar o entendimento da linguagem musical, para aprender a ouvir sons e a reconhecer as diferenças entre eles.

A brincadeira musical na Educação Infantil deve focar ações como: a escuta de músicas e diferenciações de sons e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar em diversas alturas e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos por meio da música, a criação musical livre e com regras, uso de cotidiáfonos e outros instrumentos.

É importante considerar que a linguagem

musical e a música são capazes de desenvolver o raciocínio, a criatividade e a possibilidade de descoberta de novos dons e aptidões, por isso se torna um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais em sala de aula.

Na rotina da educação infantil é comum a música conduzir as atividades que serão desenvolvidas e a quantidade de habilidades que estão sendo desenvolvidas no ato de cantar em grupo. BRITO (2003), reforça a ideia acima, “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”.

Por meio dessa coletividade conseguimos encontrar algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar liberdade para as crianças se expressarem por meio do canto.

É certo que a música é gesto, movimento e ação. No entanto, é preciso dar as crianças a possibilidades de desenvolver a expressão, permitindo que criem gestos, que observe e emitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo (BRITO, 2003, p. 93).

Segundo MACEDO (2005) a musicalização é uma importante ferramenta para a construção do saber e do conhecimento musical. Esse processo tem como objetivo despertar, aprimorar e desenvolver o gosto musical, contribuir para motivar e estimular a formação emocional e física da criança. O papel da música na educação tem sua importância também sobre o ponto de vista que através dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar. Pois ela mexe com nossa imaginação e com nossos sentidos.

Podemos considerar que a música é considerada um agente facilitador no processo educacional e auxilia para ensinar os conteúdos de várias formas, pelo universo de expressão de valores culturais, e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo.

Portando nesse sentido a música com suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desenvolvimento, mostram-se capaz de adquirir conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo

espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos, principalmente no contexto escolar.

Conforme MACEDO (2005, p.10):

[...] o desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso individual ou coletivamente.

De acordo como (RCNEI), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a música no contexto da Educação Infantil vem ao longo da sua história, atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Assim sendo em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol e etc.; a valorização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano

letivo simbolizado no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães e etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores e etc.; traduzindo em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipadas.

Ainda que esses procedimentos sejam repensados, muitas instituições encontram dificuldades para interagir uma linguagem musical ao contexto educacional, porque consta uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem que cujo conhecimento se constrói.

Segundo o RCNEI, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras de ritmos e jogos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolve o gosto pela a atividade. Quando a criança aprende a música ela integra suas experiências, suas vivências, a percepção e a reflexão. Compreende se a música como linguagem e forma de conhecimento, por meio de brincadeiras e pela intervenção de professores ou

do convívio social, a linguagem musical tem estruturas e características próprias.

Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;  
Apreciação – recepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e conhecimento;  
Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p.48).

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A valorização musical implica tanto nos gestos como em movimento, porque o som é também gestos e movimento vibratórios, e o corpo traduz em movimento diferentes sons que recebe. O professor pode estimular nas crianças a criação de pequenas canções, fazendo rimas com seu nome, e dos colegas, com nomes de frutas e cores, enfim assunto vivenciado no dia-a-dia.

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive

aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p, 49).

Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil, não tem uma formação específica em música, o RCNEI sugere que cada profissional faça um continuo trabalho consigo mesmo, sobre a relação dessa linguagem que é a música.

Sensibilizar em relação às questões referente à música; Reconhecer a música como linguagem, cujo conhecimento se constrói; Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.66).

Segundo os (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes,

intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula:

A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. [...] Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.56).

Cantos, ritmos e sons de instrumentos regionais e folclóricos. A música vai invadir salas, pátios e jardins das escolas do país. A disciplina defendida por um dos mais talentosos maestros brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Para especialistas, a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, significa uma formação mais humanística dos estudantes, na qual serão desenvolvidas habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, de ouvir e de respeitar o outro (CHAMARELLI, 2009).

Conforme KISHIMOTO (1999, p.35):

[...] essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as modificações no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Nesse sentido, o professor tem um papel: é ele que desestabiliza que estimula que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra que desafia, enfim, ele deixa de ser detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, O. A. de e ROJAS, J. (2003). "A atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos". In: RUSSEF, I. e BITTAR, M. (orgs). *Educação Infantil:*

*política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.

ABRAMOVICH, F. Quem educa quem? 5. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BERTOLINI, L. (In) SÃO PAULO, (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. Percursos de aprendizagens: A escuta ativa e a exploração musical – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2011. 40p.: il.

BITTAR, M.; SILVA, J. P. de O. e MOTTA, M. C. A. In: RUSSEFF, I. e BITTAR, M. (orgs.) (2003). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.

BRASIL (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_ (1998a). *Constituição Brasileira de 1988*. 10 ed. Atualizada em 1998. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

\_\_\_\_\_ (1998b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB 022/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_ (1999). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB Nº 1*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_ (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC.

\_\_\_\_\_ (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 27 set. 2016.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Música na Educação Infantil: proposta para integração social da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

CADERNOS CEDES. São Paulo: Cortez, 1987, (n.9).

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1997.

KUHLMANN Jr. M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação.

REGO, T. C. Vygotsky, uma perspectiva histórico cultural na Educação. Petrópolis: Vozes. 1999.

SMOLE, K. C. S. A música na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# **O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cristina Bernadete dos Santos Berrelha

A matemática ainda é tida como uma das matérias mais temidas por alunos. Inúmeros estudos e pesquisas apontam esse fator preocupante, o que traz uma urgente necessidade de mudança nos métodos de ensino. Muitos alunos, ao se depararem com uma gama de álgebras, fórmulas, problemas e conceitos não conseguem estabelecer ligações com suas vivências reais, gerando assim um processo de desmotivação e barreiras por não encontrarem sentido real na disciplina.

Os alunos precisam ser estimulados a desenvolver um novo olhar sobre a disciplina e para tanto, é imprescindível que o professor esteja disposto a repensar o seu fazer pedagógico.

Segundo a BNCC, a matemática não deve estar apenas conectada ao uso massivo de fórmulas, mas sim em resolução e análises de situações que permeiam o dia a dia dos alunos, de

forma a torná-los capazes de recorrer aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. (BNCC, pag. 267).

Nesse ponto, os autores Fosnot e Dolk (2001) abordam essa importância quando ressaltam três componentes que devem envolver o contexto dos problemas: permitir o uso de modelos; “fazer sentido” para as crianças; ser desafiador e provocar questões.

O “fazer sentido” para os alunos é de fundamental relevância, pois implica em significar a disciplina, e não apenas em transmitir conteúdos e fórmulas. Trata-se de uma necessidade de proporcionar aos alunos uma construção própria de conhecimento que tenha significado e relevância.

Para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, adotar recursos pedagógicos lúdicos como cálculos com tampinhas, uso de brinquedos pedagógicos, dinheiros de papel, jogos interativos são, sem dúvida, processos que facilitam a aprendizagem e trazem um significado maior da disciplina, pois são recursos que fazem parte do universo das crianças. Nessa faixa etária, o brincar é fundamental para o desenvolvimento e

atividades como essas promovem também a motivação, segurança na aprendizagem e conexão com a mesma linguagem da criança. Evidentemente, o papel do professor como mediador é fundamental para que os objetos e atividades não atuem por si só, mas com intervenções que colaborem para o aprendizado.

Ressalta-se também a necessidade de se estabelecer conexões do ensino da matemática com vivências reais dos alunos, de forma a trazer essa oportunidade de aprendizado maior, de significado, saindo dos processos mecânicos de ensino que cansam e desmotivam, muitas vezes, os aprendizes.

Há uma necessidade de vencer obstáculos e preconceitos pré-estabelecidos com a matemática. É o “romper barreiras” que impõe aos profissionais de ensino inovarem seus métodos, a fim de estimularem as crianças a pensarem, refletirem, dentro de uma base de lógica e de raciocínio, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos. O aluno precisa encontrar um significado para aquilo que está aprendendo.

Em se tratando da análise do incentivo à questão da oralidade na Educação de Jovens e Adultos, os educadores devem considerar o perfil dos alunos e a bagagem (cultural, social e

pedagógica) que eles carregam consigo. Por isso, a necessidade de desenvolver atividades, que atinjam às necessidades atuais desses alunos, de forma a garantir a fluência em situações que exijam a interação oral. Segundo Leal e Gois (2012, p. 54):

“No que diz respeito ao ensino da oralidade, percebe-se a clara compreensão dos professores, com os quais tivemos contato, quanto ao fato de que é importante que a escola prepare os alunos para a interação eficiente em situações de fala em contextos do domínio público. Eles também demonstram bastante clareza quanto à necessidade de se dar o direito de fala aos indivíduos em situação de aprendizagem, para que eles percebam que podem (e devem) exercitar suas potencialidades para a expressão de suas ideias e defesas de seus pontos de vista e, assim, garantirem seus direitos de cidadania”.

Em completa igualdade de importância, no que envolve a aplicação de diversos gêneros textuais, o professor pode ampliar o repertório dos alunos, explorando gêneros que se relacionam a situações rotineiras, por eles vivenciadas, sejam no trabalho, no lar, bem como no próprio ambiente digital que a maioria da população possui acesso, como exemplo as redes sociais (FaceBook, Whatsapp e Twitter), sites e Blogs.

Conforme Koche; Boff; Marinello (2014, p. 11)

“Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação”.

Para a elaboração deste trabalho, entrevistei a professora Tatiani Cristina Marques, da escola CEU EMEF Prof<sup>a</sup>. Rosângela Rodrigues Vieira, que atua há 3 anos com alunos da EJA. Segundo Tatiani, os alunos já trazem consigo muitas experiências e, desta forma, se faz necessário alinhar atividades que façam parte do cotidiano desses alunos. Interagir com o universo deles, desenvolver a oralidade dentro de temas da realidade dos alunos é um grande desafio, mas prazeroso e possível de ser realizado.

No incentivo a oralidade, a professora cita como exemplo o resgate da história acadêmica. Os alunos contam, em roda de conversa, situações que viveram (boas ou não); o porquê afastou-se da escola; o motivo pelo qual estão retornando à vida escolar; a visão de futuro que esperam, após os estudos.

São realizadas rodas de conversas que geram reflexões e exposições produtivas e, em outro momento, os alunos elaboram uma produção textual de seus relatos de resgate e produzem pequenos seminários.

Já em relação a gêneros textuais, a professora Tatiani, desenvolve diversas ações. Como exemplo, na parte escrita, os alunos produzem uma lista de compras com produtos de mercado, praticando assim um determinado gênero textual (lista), presente no cotidiano. Na matemática, o professor trabalha os preços dos produtos e algumas operações matemáticas (adição e subtração, por ex.).

Outros exemplos de gêneros textuais aplicados pela professora envolvem a leitura de textos jornalísticos, com temas atuais. São trabalhados nesses textos aspectos como interpretação e análise crítica daquilo que se está lendo. Em concordância com esse trabalho, as rodas de conversas são frequentemente estimuladas para os trabalhos de oralidade e identificação dos gêneros que estão sendo estudados. São trabalhados também, para leitura e interpretação, textos de comunicação digital, tais como: Blogs, mensagens de WhatsApp, mensagens de Fake News.

Com base na entrevista que me foi concedida, observo que a educadora trabalha perfeitamente o incentivo a oralidade e a apresentação de diversos gêneros textuais, em concordância com a BNCC, de forma a auxiliar o pleno desenvolvimento das habilidades em seus alunos.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 13 Março de 2020. p. 57-87

BNCC. **Ensino Fundamental Currículos I Conexão.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RHj9xAXlqRI>>. Acesso em: 13 Março de 2020.

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. *Leitura e Produção Textual*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

# EXPLORANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Claudia Mendes de Alcantara da Costa*

## O DESENHO INFANTIL

Existem muitos autores que pesquisaram e estudaram os diferentes momentos do desenvolvimento do desenho infantil como, por exemplo, Ana Angélica Albano Moreira, Analice Dutra Pillar, Florence de Méredieu, Jean Piaget, Liliane Lurçat, Luquet, Luria, Victor Lowenfeld e Lev Vygotsky, entre outros. Porém nesta pesquisa bibliográfica teremos como base, as conceituações de Piaget, Vygotsky e Luquet, tendo como foco a fases de desenvolvimento das crianças entre 4m a 4 anos.

Esses estudiosos de acordo com sua pesquisas e observações em relação aodesenvolvimento da ação gráfica , determinam as suas teorias em fases, etapas ou períodos que são comuns aos sujeitos em processo de apropriação do desenho no sistema de representação, alguns defendem a idéia do aspecto epistemológico e outros o semiótico.

## Piaget e as fases do desenho

Segundo Piaget (1978), a criança entre as fases sensória motora (zero a dois anos) e a pré-operacional (dois a sete anos), apresenta um imenso prazer no ato de desenhar, porém nestas fases ainda a figura humana não se apresenta em seus gráficos e que a garatuja da criança se dispõe de várias etapas de desenvolvimento.

### Garatuja Desordenada:

Apresentam movimentos amplos e desordenados, os traços variam em comprimento e direção, muito embora possam repeti-los à medida que a criança se movimenta. Nesta fase a criança ainda não desenvolveu o controle muscular perfeito e seus traços são cobertos com novos rabiscos várias vezes.

### **Figura 1:** Garatuja desordenada - José de 2 anos



Fonte: Arquivo do autor

Garatuja Ordenada:

Os movimentos já aparecem com traços longitudinais e circulares e a figura humana ainda não é representada, podendo começar a surgir um interesse pelas formas.

**Figura 2:** Garatuja Ordenada - Julia 3 anos e 3 meses



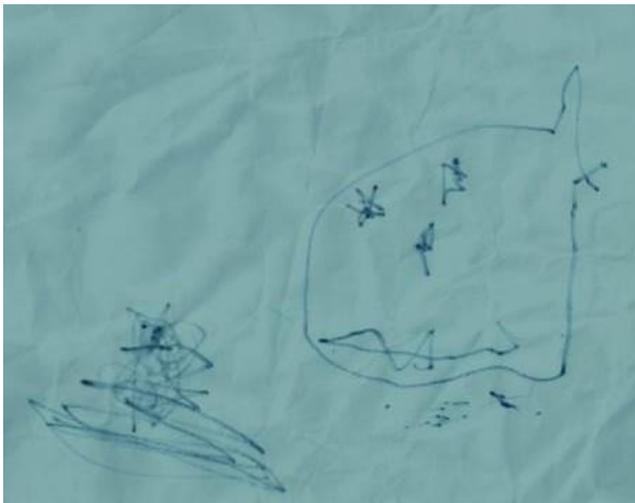
Fonte: Arquivo do autor

Garatuja com atribuição de nome:

A criança nesta fase comenta o que vai desenhar,

mas ainda não existe relação fixa entre o objeto e sua representação, podendo dizer que um círculo ovalado é um avião, e antes de terminar o desenho, já muda de idéia e diz que é um peixe.

**Figura 3:** Garatuja com atribuição de nomes - João 3 anos e 4 meses



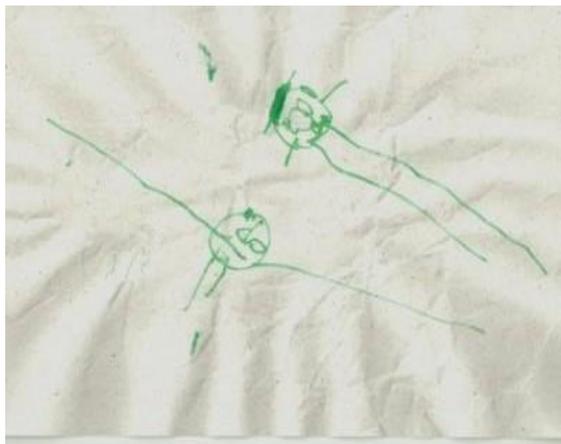
Fonte: Arquivo do autor

Como no desenho abaixo que a criança,

representou a casinha de palha do porquinho, com vários riscos e rabiscos e o porquinho somente a cabeça bem grande.

Fase do Pré- Esquematismo: que parte da segunda metade da fase pré-operatória, indo normalmente até os sete anos. É o momento em que a criança descobre as relações entre desenho, pensamento e realidade, os movimentos circulares e longitudinais em formas reconhecíveis, os elementos ficam dispersos e não são relacionados entre si. E em geral, o primeiro símbolo criado é o homem desenhado com um círculo indicado na cabeça e duas linhas verticais que indicam as pernas.

**Figura 4:** Pré- esquemática- Giovanna, 3 anos .



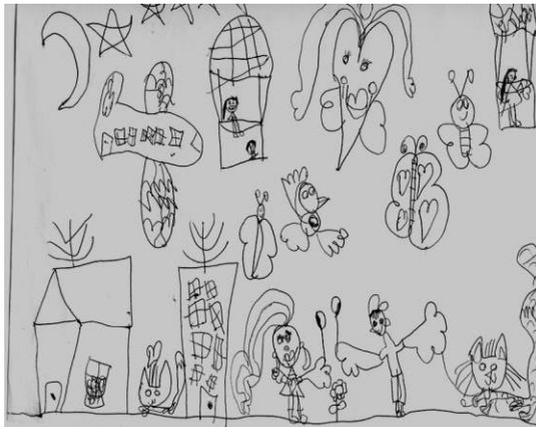
Fonte: Arquivo do autor

## Fase - Esquemática:

Esta fase se define pelos esquemas representativos, em que a criança passa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto, usa linha de base representando o chão (também usa muitas vezes a própria margem inferior como linha de base). Ela começa a se preocupar e dar-se conta do espaço: que ela e os outros objetos e figuras que conhece estão relacionados e que pertencem a um lugar comum maior e ordenado (um espaço qualitativo). Num primeiro momento, o desenho passa a ter duas dimensões: altura e largura, também é fase da descoberta da relação cor objeto. Já tem um conceito definido quanto à figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero (como no desenho abaixo, as mãos grandes, o cabelo preso em forma de rabo de cavalo bem grosso e comprido, o rabo do gato comprido), negligência, omissão ou mudança de símbolo, se destaca os fenômenos como a transparência (como o desenho abaixo do balão de ar com pessoas dentro e uma agachada no cesto, que conseguimos ver pelo efeito da transparência) e o rebatimento (que é quando a criança representa a mesma forma deitada e rebatida como se fosse unido por um eixo,

como nodesenho do avião, no desenho).

**Figura 5:** Fase- Esquemática- Vitória 5 anos



Fonte : : Arquivo do autor

**Vygotsky e as etapas do desenho:**

Já Vygotsky identifica outras etapas de desenvolvimento da expressão gráfico- plástica infantil, porque relata que o desenvolvimento do desenho requer duas condições, a primeira é o domínio do ato motor em relação ao desenho e a segunda é o registro da criança, da imagem do seu meio, através de seus gráficos, representando um objeto ou um ser.

Para o autor isso significa que é uma característica inicial de que o desenho é o início da expressão que a conduzirá ao processo da escrita, porque a criança começa a ter a percepção do objeto no desenho, atribuindo, sentido, se apresentando como a realidade conceituada.

De acordo com Vygotsky a linguagem oral é de fundamental importância na evolução do desenho, pois o objeto representado pela ação gráfica só é reconhecido, após o relato desta em relação ao que desenhou, identificando pela sua semelhança com o objeto. Na etapa seguinte já passa a antecipar o seu ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, demonstrando um planejamento da sua ação. Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica. (1989, p. 141)

Ao relatar as etapas de desenvolvimento do grafismo infantil, Vygotsky não se preocupa em detalhar

o desenvolvimento das representações gráficas, pois para o autor ele despreza as fases dos rabiscos (garatujas) e sim se foca no momento em que a criança começa a interpretar e se relacionar com o ambiente social e passa a representar em seus desenhos a sua realidade.

Segundo Vygotsky o desenho infantil apresenta as seguintes etapas de desenvolvimento.

Etapa simbólica:

É a fase em que a criança começa a representar, de modo resumido, a figura humana, desenhando os objetos "de memória" sem se preocupar com fidelidade à coisa representada, nesta etapa a forma simbólica representada através do desenho, os objetos são muito distantes do aspecto verdadeiro e real" (Vygotsky, 1987, p.94).

Etapa simbólico-formalista:

Está etapa já começa uma maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, mas em estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Os desenhos ainda são simbólicos, porém se pode identificar uma representação mais próxima da realidade.

Embora os dois autores analisados possuam concepções diferentes em relação ao desenho, pois Piaget foca o conhecimento baseado na experiência, o que é apreendido durante a vida, e Vygotsky, visa o conhecimento adquirido através das interações sociais, porém os dois autores defendem à importância do desenho no desenvolvimento da criança e à característica de que a criança desenha o que lhe interessa e o que sabe a respeito de um objeto.

**LUQUET, (1969, p.135), divide o desenho em:**

Realismo fortuito:

Se divide em desenho involuntário e desenho voluntário. No desenho involuntário, a criança desenha somente linhas, sem se preocupar com imagens, não tendo consciência de que as mesmas podem representar objetos, sendo grafadas em forma de mandalas, radiais e sóis.

Realismo fracassado ou incapacidade sintética:

Inicia-se entre três e quatro anos, quando a criança descobre a identidade forma- objeto e procura reproduzir esta forma, as produções, e os os elementos se justapõem e não se coordenam num todo. A criança dá destaque maior para o que acha importante, exagerando ou omitindo partes, segundo o seu ponto de vista.

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998, vl. 3), no final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de produzir seus primeiros traços gráficos, sendo muito mais movimentos do que como representações. É a fase dos rabiscos, das garatujas, devendo propiciar a criança a exploração e experimentação do movimento, assim irá ampliar o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações

gráficas.

A criança antes de conseguir representar graficamente o seu mundo visual, ela já reconhece e identifica nele qualidades e funções, com o seu desenvolvimento ela passa a controlar o gesto e passa a coordená-lo com o olhar e começa a registrar formas gráficas e plásticas mais detalhadas. Todas as crianças possuem um potencial em relação à aprendizagem em Artes Visuais em que a educação pode e deve atuar. A educação em Artes Visuais não tem como premissa formar artistas e sim crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte.

O RCNEI (1998, VL. 3), nos descreve que Viktor Lowenfeld utilizou o termo garatuja, para denominar os rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos. Na educação infantil sabemos que o educador deve trabalhar todas as modalidades artísticas com a finalidade de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, porém o desenvolvimento do desenho merece destaque por sua importância no fazer artístico e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

O desenvolvimento do desenho vai evoluindo dos rabiscos iniciais da garatuja para as ordenadas, surgindo

os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros. Na fase da garatuja, a criança desenha porque sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produz, com o decorrer do desenvolvimento, os seus gestos, vão se modificando e começa a produzir marcas e representações mais organizadas.

Conforme vai passando o tempo, as garatujas que representavam movimentos rítmicos de ir e vir, já vão se ordenando e passam a se referirem a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos e assim gradualmente vai inovando e experimentando, repetições e combinações de elementos gráficos, de início soltos e com significações, e, mais tarde, com organizações mais precisas.

No momento em que a criança desenha ou cria objetos, ela também brinca de “faz-de-conta” e verbalizam, expressando as suas capacidades imaginativas, desenvolvendo a forma de sentir e pensar sobre o seu meio que vive.

A criança no início de seu desenvolvimento do ato de desenhar, ela tem a hipótese que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo, estando vinculada a algumas fontes, a sua experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); e em relação

aos seus próprios desenhos e de outras crianças e adultos; o contato visual de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria.

No período da simbolização, a criança assimila códigos de representação das imagens do entorno, e passa a considerar que o desenho serve para imprimir o que se vê e assim por meio do desenho, a criança cria e recria as formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

## **A APRECIÇÃO DE OBRAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **A prática pedagógica em torno da expressão artística na sala de aula: metodologias e ensino de Arte**

O professor ao trabalhar as Artes Visuais na educação infantil é muito importante ao programar suas atividades, refletir e elaborá-las de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento das crianças, segundo assim

O Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil, vem proporcionar aos docentes , formas de como abordar os conteúdos a serem trabalhados nesta etapa da educação básica, justificando a relevância do fazer artístico e do contato com objetos de Arte. Declara, desta maneira que a trajetória de criação e construção individual da criança possibilita aprendizagens significativas, no entanto, para que isso ocorra é necessária uma prática educativa que proporcione atividades que despertem a criatividade, a curiosidade e a imaginação de cada uma, levando-as a adquirirem o gosto pelo fazer artístico, devendo sempre estimulá-las, valorizando as produções de todas, sem fazer comparações, pois cada uma tem características, desenvolvimento e habilidades diferentes.

De acordo com o RCNEI:

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.91, vol. 3)

Sendo crucial, o papel de mediador do professor no processo de aprendizagem em Arte, auxiliando a criança a evoluir na sua capacidade de criação, mediante suas orientações, motivar- a, utilizando-se de perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades destas e do que lhes desperta o interesse, ampliando seus conhecimentos e sua visão da Arte em si, entretanto, deve se ter em mente que a criação artística desta é uma conquista individual, sendo que:

É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.91, vol. 3)

Segundo o Referencial Curricular (1998, p.89), as Artes Visuais é uma linguagem composta por estruturas e características próprias e assim devem se levar em consideração os seguintes aspectos: o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. Araújo (2014, p. 23) afirma que:

O fazer artístico diz respeito à produção de trabalhos de arte, que propiciam o desenvolvimento da criação pessoal. Com a apreciação estimula-se a observação e a contemplação prazerosa e desenvolve-se a

construção de sentido, o reconhecimento, a leitura, a identificação e a análise de obras de arte e de seus autores. A reflexão é o pensar sobre os objetos artísticos, partilhando indagações e afirmações no contato com as produções artísticas próprias ou de artistas, consagrados ou não.

Esta proposta se identifica com a “abordagem Triangular”, que é uma proposta metodológica criada pela pesquisadora e da arte/educadora Ana Mae Barbosa, que possui elementos da teoria freiriana para pensar o ensino de arte, , em que se destaca como uma das principais referências no campo do ensino de Arte no Brasil, consistindo na abordagem de três aspectos para o conhecimento em Arte: A contextualização histórica, leitura da obra de Arte e o fazer artístico.

Em que se faz necessário diversificar os focos de ensino da Arte, em que é essencial a forma de articular o fazer, apreciar e o conhecer a Arte. Oferecendo a criança subsídios para que seja capaz de compreender o que observa, considerando a contextualização histórica da obra em questão, complementada com o fazer artístico.

Ressalta-se esta proposta não existe uma ordem específica destas três ações;

- A reflexão é o pensar sobre os objetos artísticos, partilhando indagações e afirmações no contato com as produções artísticas próprias ou de artistas, consagrados ou não.
- A apreciação estimula-se a observação e a contemplação prazerosa e desenvolve-se a construção de sentido, o reconhecimento, a leitura, a identificação e a análise de Obras de Arte e de seus autores.
- O fazer artístico que diz respeito à produção de trabalhos de Arte, que propiciam o desenvolvimento da criação pessoal.

O contato com a linguagem artística conduz a criança por meio da apreciação das Obras de Arte a desenvolverem o seu crítico, no momento em que o educador em sua prática utilize-se de seu papel de mediador levando esse público infantil a analisar, refletir, a fruir e a criticidade das obras artísticas da humanidade, o porquê da escolha daquele tema pelo artista, em que contexto histórico, foi criada à obra (função, crenças, situação política, econômica e social da época e do lugar, do meio em que o artista vive), as formas (contornos, detalhes, ângulos, traços), recursos materiais (painel, tela, escultura com diversos tipos de materiais) e

ferramentas utilizadas (pincéis, tintas, outras variedades de pigmentos como os naturais, solventes, vernizes, palhetas etc.), os significados, relacionando tudo com a composição da obra.

Porém, é importante compreender que esta proposta não possui uma ordem específica destas três intervenções. Para Barbosa (2012) o “fazer arte” é único no que se refere ao ensino de Arte, da mesma maneira que do desenvolvimento do pensamento/linguagem representa nas artes plásticas “capta e processa a informação através da imagem.” (BARBOSA, 2012, p.35) Barbosa (2012) aponta que é relevante alfabetizar para a leitura da imagem e que a produção artística possibilita a criança a compreendê-la, indiferente de ser Arte ou não.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2012, p.35)

Barbosa relata que ao alfabetizar para a leitura da imagem, é importante refletir e analisar a respeito do conceito de leitura. Martins et al (1998) afirma que: “Na

leitura do que pode ser a obra, atribuímos a ela um sentido que ressoa significações em nós.” (MARTINS et al,1998, p. 44)

Deste modo, a leitura se destaca mediante a interpretação que cada indivíduo realiza de uma determinada obra. Porém existe mais um conceito que deve ser apreciado que é o conceito de releitura. A releitura, no entanto deve ser considerar que não é uma cópia da obra estudada. Mas sim é uma reflexão da mesma, com uma nova perspectiva, do ser que a está interpretando, no entanto sem perder sua essência, caracterizada pelo autor.

De acordo com Cavalcanti (1995, p.46):

Quando as crianças fazem uma releitura, colocam nela muitas questões conversadas durante a leitura, ou uma questão que chamou mais sua atenção, mostrando, ao realizar essa atividade, que é possível cada um se posicionar de uma maneira, pois a reflexão ocorre individualmente e nesse sentido o trabalho é de criação.

Desta maneira, é necessário, ir além da produção de Arte. Barbosa (2012, p.36) destaca que é importante um currículo que estabeleça uma ligação entre os três

## aspectos que compõe a Proposta Triangular:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estariam se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

É importante destacar neste processo que a criança assume o papel de fruidor, ou seja, é capaz de perceber, contemplar e interagir com a produção artística. Como afirma o Referencial Curricular:

Fruição é um conceito bem importante para a aprendizagem em Artes Visuais. Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.89, vol. 3)

Assim, cabe ao professor mediar, estimular e proporcionar situações em que a criança venha a ter possibilidade de fruir, ao trabalhar com apreciação das obras artísticas. Ana Mae Barbosa, afirma que o professor deve realizar com as crianças, uma prática

pedagógica voltada a análise da obra: “o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la, esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc.” (BARBOSA, 2012,p.39)

No entanto em relação à avaliação das aulas de Arte o docente pode utilizar o portfólio de aprendizagem, em que este tem como intuito acompanhar o processo de aprendizagem da criança e refletir sobre esses conhecimentos. Mediante as fotos, imagens, desenhos, textos e relatos e assim o professor poderá acompanhar o desenvolvimento da criança.

### **O estudo de obras de Arte na Educação Infantil**

Na Educação Infantil, o ensino de Artes Visuais deve considerar, além do contato com diversas formas de expressão artística e o manuseio com materiais gráficos e plásticos em geral, a apreciação de obras artísticas, mediante a observação, descrição e reflexão/interpretação de imagens.

Ao analisarmos algumas obras de Arte percebemos certas similaridades com o desenho infantil. De acordo com Greig (2004, p.157) a produção adulta normalmente esta conectada com algumas experiências vivenciadas na infância. O autor também relata que podemos encontrar traços em desenhos de crianças que

se correspondam com a história da Arte. Greig ao realizar estas afirmações, revela assim que muitas vezes o artista mantém vivo dentro de si a imaginação e a criatividade particularidades de quando se é criança:

(...) as manifestações mais criativas também se originam nos impulsos primários, cujo desenvolvimento é traçado por toda essa obra. E assim, todo artista e todo amante da arte deixam que neles continue vibrando a criança que persiste em cada um de nós. (GREIG, 2004, p. 173)

Podemos perceber que ao estabelecer paralelo da Arte com o desenho infantil que existem grande semelhança, como em algumas obras do século XX, de artistas consagrados do estilo modernismo, Henri Matisse, Joan Miró, Pablo Picasso. Sendo que esta similaridade apresenta por meio da aparente espontaneidade em que estes artistas elaboraram suas produções, assim como as crianças que expressam seu mundo interior de forma livre. Portanto Esta capacidade e possibilidade de se expressar de forma similar que a criança, demonstra originalidade a estas produções.

As crianças em sua maioria apresentam grande interesse por obras de arte, que contém cores vibrantes, traços, linhas, pontos e temas que se aproximam de seu mundo infantil. Segundo Rossi (1995):

Para a criança do primeiro estágio interessam a cor e o tema. Tanto faz se a imagem é figurativa ou abstrata, desde que tenha cores luminosas, nítidas e abundantes. Prefere cores simples sem variações de matizes ou tonalidade, mesmo numa imagem abstrata. Isto porque sua cognição está muito perto da ação concreta, do realismo, e ela não opera com abstrações e esquemas. (ROSSI, 1995, p. 27-34)

Segundo Sans (2005, p. 71) ele relata que a arte contemporânea revela com a mesma impetuosidade do desenho infantil, porque “ela caracteriza-se pelo lúdico e pela expressão.” Desta forma, a criança mediante a sua forma única e inerente de perceber e interpretar o seu mundo, demonstra uma grande simpatia com as obras artísticas, e servindo inspiração para muitos pintores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Vera Maria Paixão de. **Manual do Professor da Rede Pitágoras de Ensino: Maternal 2**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2014.

AZEVEDO, F. A. G. de. A. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes).

Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

**BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática.** In:

---

(Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 7<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.13-27.

**BARBOSA, A. M.. Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998. **BARBOSA, A. M.. Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975. **BARBIERI, S. Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

**BESSA, M. Artes Plásticas entre as crianças.** 2<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5.** Brasília, DF, 2006. V.2. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>. Acesso em: 15/02.2020.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa

diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 ago 1971. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em: 12/03/2020.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92)>. Acesso em: 12/02/2020.

**BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Ministério da Educação e Cultura.

**BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – arte.** Brasília: MEC/SEF. V. 6, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em: 18/02/2020.

**BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Ace

ssso em 10 /02/2020.

CAVALCANTI, Zélia (coord.). **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FERRARI, Márcio. **Entrevista com Philippe Perrenoud sobre a democratização do ensino**. Nov. 2004.  
Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/entrevista-philippe-perrenoud-democratizacao-ensino-534507.shtml>>. Acesso em: 04/02/2020.

FERRAZ, M.H.C.T. **Arte e loucura: limites do imprevisível**. São Paulo: Lemos Editora, 1998.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo.  
**Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GREIG, P. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A cultura visual como um**

**convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31-49.

IABELBERG, Rosa; CHUÍ, Fernando. **De Rousseau ao Modernismo: ideias e práticas históricas do ensino de desenho.** ARS, São Paulo, ano 11, n. 21, 2013. p. 81- 94.

IABELBERG, R., & Trindade, R. (2009). **Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo.** ARS (São Paulo), 7(14), 86-97.

LOWENFELD, V. & BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil.** Porto: Ed. Do Minho, 1969.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MEC. **Orientações Curriculares – Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação**

Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. **Experiências com expressividade das linguagens artísticas.** 2007

MEC. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/)> acesso em 10/02/2020.

MEDEIROS, Elita. **A Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Curricular Comum.** Plataforma Cultural, 2017. Disponível em: <<http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-nova-versao-bncc/>>. Acesso em: [data de acesso com dia, mês abreviado com três letras, exceto se for maio, e ano].

MINAYO, M. C. S. (ORG.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MOREIRA, A. A. A. (1984). O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola.

NASCENTES, Antenor de Veras. **Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras.** Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1988.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria

Chalfin; ZANELLA, AndréiaVieira. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínicos. v. 1, n. 1, jan/jun. 2008.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

OSTETTO, L. E. **No acordo entre coisas e desejos, a criança compõe vida**. In: FERREIRA, P. N. O espírito das coisas: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil. Maceió: Edufal, 2013. p. 13-17.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. **As implicações políticas do ensino de Arte no Brasil**. Disponível em: Acesso em 05/02/2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PLATAFORMACULTURAL. **A Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Curricular...** Disponível em:<  
[plataformacultural.com.br/educacao-infantil-nova-versao-bncc/](http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-nova-versao-bncc/)> acesso em:10/02/2020.

PONTES, Gilvânia. Livro didático 4. O ensino de arte dos 06 aos 09 anos. Natal/RN: PAIDEIA, 2009.

PORTUGAL, J. C. S.; CAÑETE, L. S. C.; CAMPOS, W.S.S. **A importância do desenho na construção da aprendizagem infantil.** Pós – Graduação: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, 2012. Disponível em: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Joao%20Clineu%20Serra%20-%20TCC.pdf> Acesso em: 02/2/2020.

ROSSI, M. Helena W. **A compreensão das imagens da arte.** Arte & Educação em Revista, ano I, n., out.1995. Pg. 27-34.

ROBERTO, Möndinger... [etal.]; **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade/** Carlos ilustrações de Eloar Guazalli. –Erechim: ELDEBRA, 2012.

SALVADOR, A. (1988). **Conhecer a criança através do desenho.** Porto: Porto Editora.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Fundamentos para o ensino de Artes Plásticas.** Campinas: Alínea, 2005.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A Criança e o Artista: Fundamentos para o Ensino das Artes plásticas.** 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História**

**da Arte.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

**SOUSA, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas.** 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget.

**TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil.** 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

**VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. **VYGOTSKY, L.S. Imaginación y el arte en la infancia.** México, Hispánicas, 1987.

