

Data de publicação: 10 de fevereiro de 2021



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS TÉCNICO
CIENTÍFICOS EM
EDUCAÇÃO**

FEVEREIRO 2021 V.25 N.2



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 2

Fevereiro 2021

Publicação

Mensal (fevereiro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho

03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Luiz Cesar Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 25, n. 2 (2021) - São Paulo: SL Editora, 2021 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/02/2021

1.Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

A Revista SL Educacional vem sendo publicada desde 2019, sempre com o intuito de fazer com que as pesquisas e práticas pedagógicas de nossos autores possam extrapolar nossos “cercados” e impactar cada vez mais a educação no país.

Não a toa optamos por uma revista aberta a todos, que pode ser lida ou baixada em PDF, e até mesmo ser mencionada em trabalhos acadêmicos, desde que citada a fonte como prevê a ABNT.

A expectativa da SL Editora, em parceria com o IMEP, é de que a divulgação do conhecimento Técnico científico seja um dos motores para elevar o nível de todas as áreas do conhecimento, tornando nosso país grande também na produção de conhecimento e valores.

Venha fazer parte desta história conosco!

O Editor

SUMÁRIO

METODOLOGIA NAS AULAS DE ARTE	
<i>Ana Vauanne Nicolau Silva Nascimento</i>	6
A LEGISLAÇÃO ENVOLVENDO EDUCAÇÃO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	
<i>Analina Nogueira Machado de Moura</i>	39
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Áurea Lanes Faravelli</i>	53
A LINGUAGEM REFERENTE AO LÚDICO	
<i>Cristiane Macedo Balmant da Silva</i>	74
A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES	
<i>Cristiano Clemente de Souza</i>	90
OS SETORES JABAQUARA E AMERICANÓPOLIS: POBREZA E INCERTEZAS NA PERIFERIA DA OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA (OUCAE)	
<i>Danilo Lisboa Barros</i>	114
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SEGUNDO POLYA: APLICAÇÃO EM SALA DE AULA E RESULTADOS OBTIDOS	
<i>Dayse Capps Minassian</i>	155
UMA REVISÃO SOBRE O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
<i>Felipe Augusto Cané Ferreira</i>	174
A NATUREZA E A BIOLOGIA	
<i>Flávia Ribeiro Valderramos</i>	194
O processo de formação do pedagogo e a contribuição do estágio supervisionado	
<i>Gerson Santana Pereira</i>	213
RELAÇÃO ALUNO - PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO	
<i>Luana Nascimento Bulhões</i>	235
ARTETERAPIA, DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO	
<i>Marcelo Domingues Mello</i>	253
POLÍTICAS E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO NA EDUCAÇÃO	
<i>Neuza Antonia Romanha</i>	269
A abordagem dos Impactos Ambientais Urbanos pela Geografia no nível Fundamental II (Terceiro e Quarto ciclos) através da Coleção de Livros Didáticos Projeto Araribá	
<i>Renata Maria Bordoni</i>	284
TECNOLOGIAS E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR MEDIADOR	
<i>Rosângela Aparecida Marcondes</i>	299
O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Rosemeire Angelo Moreira da Silva</i>	316

SUMÁRIO

A Psicopedagogia como aliada do professor na escola contemporânea <i>Vanessa Ghisolfi de Oliveira da Silva</i>	334
A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Viviane Jacob Franzin</i>	357
OS ESTUDOS EM CRIATIVIDADE E A ESCOLA <i>Roberto Gravé do Nascimento</i>	382
TERRITÓRIO DA SANTA: UMA IDENTIDADE CONSAGRADA <i>Janine Silva da Penha Siqueira</i>	404
OBTENÇÃO DE NOVOS ANTIOXIDANTES A PARTIR DE RESÍDUOS VEGETAIS <i>Thiago Silva de Carvalho</i>	435
O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: UMA PARCERIA NECESSÁRIA E EFETIVA <i>Wellington José da Silva</i>	458
A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA CONSTANTE E EFETIVA <i>Lídia Cristina de Souza</i>	486
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE DA INFÂNCIA E SEUS DANOS <i>Patrícia Gandra Carvalho Nascimento</i>	516
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO <i>Andreia Amorim de Souza</i>	529
EJA E SUA TRAJETÓRIA BRASILEIRA <i>Sara dos Santos Soares Gomes de Oliveira Wada</i>	547
NEUROCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E ENSINO <i>Tais Cristina de Assis Dada</i>	557
PEDAGOGIA E MEIO AMBIENTE <i>Rogério Pereira de Oliveira</i>	578
EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO FUTEBOL E DAS MÍDIAS ESPORTIVAS <i>Aparecido Fernandes da Silva</i>	610
A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO <i>Cristiane Valéria Ferreira</i>	658
A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO <i>Eliel Carvalho Ferreira</i>	679
ENFOCANDO O IMAGINÁRIO DE PROFESSOR E ALUNO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>Marcus Rinaldi Tonelli</i>	700
CIÊNCIA E GÊNERO NO BRASIL <i>Thamirys Souza Areas Marins</i>	744
MATEMÁTICOS E SUAS NOTAÇÕES <i>Ronaldo Fineza Borges</i>	765
PROJETO DESCOBRINDO A MÚSICA <i>Adilaine Iartelli Silva</i>	805
O LETRAMENTO COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES <i>Elaine Silva Martins</i>	827
AS REALIDADES VIVENCIADAS DENTRO DAS ESCOLAS <i>Débora Costa Silva</i>	865

METODOLOGIA NAS AULAS DE ARTE

Ana Vauanne Nicolau Silva Nascimento

Importância das aulas de artes nos anos finais ensino fundamental

Barbosa (2016) fala da importância da arte na escola, onde segundo ela essa disciplina desperta a sensibilidade do aluno para questões culturais, agrega conhecimento em relação a história, além disso desenvolve o raciocínio lógico, e movimento. Ainda segundo essa autora o ensino da Artes na escola contribui para a formação de um cidadão mais preparado emocionalmente para enfrentar desafios fora da escola.

Coletto (2010) complementa a ideia da autora acima dizendo que:

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser

trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível. (COLETO 2010.)

Como podemos entender ambas as autoras citam a Arte como disciplina necessária para a formação humana, através do desenvolvimento da sensibilidade e raciocínio a criança passa entender outras culturas, costumes. Passa a desenvolver sua criatividade, sua curiosidade para um mundo novo onde ele tem a liberdade de expressar seus sentimentos através da pintura, dança, musicalidade e outras formas artísticas.

Analisar a importância das artes de modo geral é um tanto complicado, essa é uma área bem complexa, subdividida em artes visuais, teatro, música e dança. Então a arte pode se apresentar de várias formas no cotidiano, cabe as pessoas saber ver e interpreta-las como citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por

suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções. Ressalta-se, assim, a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade. (BRASIL 1998 p 6).

Então como podemos entender segundo os autores e também os Parâmetros Curriculares Nacionais, o conteúdo que integra aulas de artes são compostos por artes visuais, dança, música e teatro. Logo cabe um estudo separado de cada um desses segmentos para melhor entendimento quanto a sua importância e de qual forma pode ser trabalhado durante as aulas para ter um melhor aproveitamento no processo de ensino aprendizagem.

Artes Visuais

Quando falamos em aulas de artes e tocamos no assunto fora da escola a palavra arte em um primeiro momento vem a nossa cabeça as obras de artes pintadas por artistas. Mas artes visuais vão muito além disso, como citado no Parâmetros curriculares Nacionais:

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos,

cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (BRASIL 1998).

Como podemos observar pela citação estamos em um constante contato com as artes visuais, elas estão ligadas a tudo que podemos ver. Logo um aluno que trabalha primeiro a reflexão do que é artes visuais, vai desenvolver um conhecimento maior a tudo que o cerca, como cita Ana Mae Barbosa “a linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. (BARBOSA 2007).

Então como podemos entender segundo as citações um aluno que não estuda artes visuais, não tem condições para observar e entender de forma mais completa toda a arte visual que é exposto diariamente. Com isso as aulas de artes visuais na escola podem contribuir para que o aluno tenha:

- sua integração e responsabilidade social como cidadão participativo no âmbito da produção e da conduta ética (respeito mútuo, solidariedade, diálogo, justiça) em artes visuais;
- sua inserção no universo da arte, valorizando e respeitando a produção de artistas homens e mulheres, jovens e idosos das diversas culturas; • sua autoimagem a ser continuamente reinterpretada e reconstruída com base em conquistas pessoais e no confronto crítico com imagens veiculadas pelas diversas mídias;
- o olhar crítico que se deve ter em relação à produção visual e audiovisual, informatizada ou não, selecionando as influências e escolhendo os padrões que atendem às suas necessidades para melhoria das condições de vida e inserção social;
- o cuidado no uso de materiais e técnicas de artes visuais, preservando sua saúde, valorizando o meio ambiente e o espaço de convívio direto com as outras pessoas;
- as questões da vida profissional futura, conscientizando-se sobre os problemas éticos envolvidos nos modos de produção e consumo das artes visuais, analisando essas relações do ponto de vista do valor econômico e social da produção artístico cultural. (BRASIL, 2008).

Como podemos observar são inúmeras as vantagens que o aluno adquire ao estudar artes visuais. Coletto (2010) ainda acrescenta que ao estudar artes visuais o aluno vai enriquecendo

gradativamente seu modo de visão, sua sensibilidade e pericia quanto aos detalhes visuais é potencializada.

O professor tem inúmeras possibilidades de trabalhar essa parte artística em sala de aula. Segundo Coletto “após o surgimento da fotografia, as artes visuais foram pouco a pouco se modernizando. Hoje, além das pinturas, gravuras e esculturas é possível trabalhar com vídeos, artes gráficas, programas de computador, etc”.(Coletto 2010).

Cabe o professor o estudo e reflexão desse tema em específico para trazer a sala de aula conteúdos ligados a cultura local, as condições dos alunos. Os parâmetros curriculares também citam de que maneira os professores podem trabalhar as artes visuais em sala de aula:

- A produção artística visual em espaços diversos por meio de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros.
- Observação, análise, utilização dos elementos da linguagem visual e suas articulações nas imagens produzidas.
- Representação e comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações.
- Conhecimento e utilização dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos

trabalhos pessoais, explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e construtivas.

- Experimentação, investigação, utilização e capacidade de escolha de suportes, técnicas e materiais diversos, convencionais e não-convencionais, naturais e manufaturados para realizar trabalhos individuais e de grupo. (BRASIL, 1998).

Portanto, podemos concluir que o professor de Artes, tem uma larga margem de conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula para despertar o interesse dos alunos. Basta que esse professor reflita, analise e desenvolva metodologias que tornem suas aulas atrativas aos olhos dos alunos, e que desperte neles a motivação e importância de fazer parte de cada aula.

Dança

Segundo Coletto (2010) quando falamos em dança no Brasil esse assunto até que gera uma resistência quanto a conteúdo escolar, pois a ideia popular que as pessoas têm que o brasileiro é um povo dançante pela sua própria cultura. Mas estudar dança na escola vai além do simples fato de dançar, estudar dança é conhecer os significados e características de cada elemento que contribui o dançar.

Fernandes (2009) traz em seu artigo uma citação pertinente, que diz o seguinte sobre educação e dança:

Afirmar que uma nega a outra, não podendo estar aliadas porquê [...] a dança unifica o homem, a educação precisa dividi-lo; a dança une os homens, a educação os separa; a dança não visa à produção, a educação visa primeiramente e fundamentalmente à produção. Já é chegada a hora da desmistificação de tal concepção e mostrar o elo Dança-Educação, diante das contribuições que apresenta para a formação crítica e para o desenvolvimento integral do ser humano. (FONTANELLA 1985, apud FERNANDES 2009).

Os Parâmetros Curriculares também citam a dança e seus benefícios para o alunos e futuro cidadão, seu conhecimentos e benefícios são levados para a vida. Pois a dança desenvolve habilidades corporais, como facilidade de movimento, alongamento, equilíbrio e ajudam entre outros benefícios relacionados aos exercícios físicos, Ana Mae Barbosa completa que “a dança amplia a percepção do corpo. Desenvolve, assim como a música, o ritmo e o movimento. Exercita o equilíbrio, não só físico, mas mental”. (BARBOSA 2016).

Música

Quanto a música os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem que:

O adolescente/jovem dos terceiro e quarto ciclos da escola de ensino

fundamental, em fase de muitas experimentações, pode aprender a explorar diferentes estruturas sonoras, contrastar e modificar ideias musicais. A partir de suas condições de interpretação musical, expressividade e domínio técnico básico, pode improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente. Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero. (BRASIL 1998).

Caiado (200?) fala que a música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana e traz um bem estar e equilíbrio para a alma. Além disso contribui para a concentração, e raciocínio, e essa parte artística já era reconhecida a séculos atrás por Platão que dizia “a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”.

Caiado ainda complementa que:

Segundo estudos realizados por pesquisadores alemães, pessoas que analisam tons musicais apresentam

área do cérebro 25% maior em comparação aos indivíduos que não desenvolvem trabalho com música, bem como aos que estudaram as notas musicais e as divisões rítmicas, obtiveram notas 100% maiores que os demais colegas em relação a um determinado conteúdo de matemática. (CAIADO 2000).

Então podemos concluir que trabalhar com musicalidade, traz inúmeras vantagens que foram citadas pelos autores acima, e que até mesmo nos podemos perceber no cotidiano. Cabe então mais uma vez o papel ao professor desenvolver esse tema em sala de aula de forma que contribua de maneira significativa para o aprendizado dos alunos.

Teatro

Segundo Ana Mae Barbosa em entrevista à Revista Época, o teatro é a mais completa das artes, pois desenvolve as outras três artes interligadas ao mesmo tempo. Pois no teatro temos o visual, a dança e musicalidade interpretadas ao mesmo tempo, e que exige do aluno uma habilidade específica de integrar todos esses conceitos em apenas um elemento.

Para Oliveira (2011) o teatro é uma arte milenar que desenvolve muitas habilidades em quem faz teatro, e oferece muito mais conhecimento a quem assiste uma peça teatral. “Alimenta-se da indelével necessidade de compreensão e ratificação das ideias, sensações, conhecimentos e sentimentos

humanos. Uma linguagem que provoca, sensibiliza, emociona. O teatro quanto expressão artística é capaz de gerar transformações no meio social”. (OLIVEIRA 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais citam que o teatro:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. (BRASIL 1998).

A criança por natureza própria já desenvolve a capacidade teatral, ao interpretar o faz de conta, a sua imaginação é fértil em criar cenário fictícios. “Cabe à escola e ao professor incentivar desde esse momento as atividades teatrais. Para isso, pode utilizar jogos que trabalhem a imaginação, a ação e as relações em grupo, sem perder as características lúdicas e espontâneas”. (COLETO 2010).

Metodologias no Ensino da Arte

Para desenvolver papel de educação significativa nas salas de aula, cabe ao docente fazer uma reflexão sobre sua atuação educativa, para identificar a necessidade de implementar diferentes

metodologias no ensino das artes. Ferraz e Fuzari (1999) falam se queremos ter cidadãos formados e conhecedores de artes precisamos melhorar a qualidade das nossas aulas, através de propostas e metodologias que se apresentem significativas na vida escolar das crianças e jovens.

Nessa linha de raciocínio onde é o professor o responsável pela “virada” nas aulas de artes, Wroblevsk (2009) levanta algumas dúvidas,

[...] que ensino de artes está sendo ministrado em nossas escolas? Diante de tal indagação, a preocupação recai sobre as metodologias de ensino utilizadas inadequadamente pelos professores, que permanecem vinculadas à preponderância das técnicas e práticas de ensino fragmentadas. Sendo assim, o meio escolar não deve ser o espaço de ampliação dos conhecimentos? E no caso da arte, a escola não deve favorecer a abrangência cultural nas diversas linguagens artísticas?

A autora levanta dúvidas pertinentes, e ao mesmo tempo complementa respondendo que um dos fatores impicantes no ensino de artes são metodologias tradicionais usadas pelos professores a várias décadas. Então cabe ao professor fazer a si mesmo as perguntas da autora, refletindo e atualizando suas ideias em busca de novos rumos no ensino de artes dentro da escola.

O governo do estado do Paraná lançou em 2008 um documento chamado Bases Curriculares da Educação Básica-Artes, e nesse documento na parte que é abordado a metodologia e o papel do professor é citado que,

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico. (PARANÁ ,2008 p. 52).

Podemos observar que grande parte da responsabilidade recai sobre os professores, e não tem como fugir disso, pois esses estão na linha de frente no processo de ensino aprendizagem de artes. Cabe então investigar novas metodologias que os professores podem usar em sala de aula para despertar o interesse pelas aulas de artes no ensino fundamental anos finais, a seguir serão apresentadas algumas dessas metodologias para uma mudança de visão sobre a desvalorização artística que acontece dentro das escolas.

Leituras de obras de arte

Quando falamos em arte, uma das primeiras imagens que veem a nossa cabeça são obras de artistas famosos e que provavelmente custam milhão. Pois bem essas obras de arte podem ser usadas em sala de aula para, como por exemplo uma releitura dela, onde o aluno tenta entender qual foi a expressão que o artista usou, e também tentar identificar qual foi o sentimento que ele quis passar naquele momento.

Articulando acontecimentos em sala de aula com o pensamento estético e filosófico, alguns conceitos e terminologias expressam diferentes abordagens e aproximações teóricas na produção de arte e na prática do ensino em arte, como leitura de imagem, releitura de obras, cultura visual, afetos, signos, devir, conceitos, linguagem, interpretação, contextualização, rede de significação, compreensão, mistério, produção artística e apreensão de sentidos. (SCHULTZ, 2011).

Mas a autora questiona “o que vem a ser leitura de imagens e releitura de obra na prática escolar? É possível criar em aulas de artes? Cunha (2011) responde de forma clara, “É possível ler uma obra de arte? Sim! Do mesmo jeito que aprendemos a ler, decodificar a linguagem verbal, ou seja, as letras, palavras, frases, etc. precisamos aprender a ler obras de Arte.”

Cunha complementa que realizar a releitura de uma obra de arte pode ser feita de várias formas diferentes como ele mesmo cita na sequência:

Leitura Formal: observar os elementos que compõem, formam a obra de Arte, ou seja, os elementos expressivos, como a linha, a cor, o volume, a perspectiva.

Leitura Interpretativa: este é um momento muito rico, em que não existe certo nem errado. Durante esta leitura é possível a cada espectador colocar o que pensa sobre a obra que está vendo, pois, cada ser humano percebe, vê e sente uma obra de Arte de acordo com sua história de vida, com o que já sabe e conhece sobre arte.

Contextualização Histórica: localizar a obra no tempo histórico e no espaço, observando o tema, os significados, ou seja, os contextos em que foi criada, auxiliando na compensação e no significado da obra em questão. (CUNHA, 2010).

Então podemos entender leitura de obras de artes como ler um texto e interpreta-lo, cada pessoa pode fazer de maneira diferente e chegar a diferentes conclusões. Nas obras de arte é mesma coisa, passamos a interpretá-las, e os alunos desenvolvem o raciocínio e imaginação para passar a entender aquela pintura como um texto visual.

Schultz (2011) ainda destaca que ao trabalhar com leitura de obras de arte é importante que antes da atividade o professor faça uma breve introdução destacando a vida do artista. Em qual contexto histórico ele viveu, algumas características do seu trabalho, isso ajuda os alunos a despertar a imaginação e montar essa leitura visual com mais condições, além do significado que é parte importante para qualquer atividade.

A professora de Artes Andrea Dressler traz um exemplo claro como o professor pode usar a leitura de obras de arte durante as aulas na escola. Ela usa a obra *A Criação do Homem* (ou *O nascimento de Adão*), de Michelangelo, e complementa que “A leitura de uma obra é uma atividade tão importante quanto a produção artística, pois possibilita a interpretação das imagens, compreensão e apreensão de informações. (DRESSLER, 2014).

Em um primeiro momento se olharmos para uma imagem sem saber sua história, em que ano ela foi pintada, certamente dificulta nossa leitura. O ponto importante é o professor fazer uma introdução prévia sobre sua história, pois a partir desse momento o aluno desperta a curiosidade e passa a ver detalhes na obra que antes ele não enxergou.

Dressler (2014) explica como deve ser feita a análise da obra de arte:

- 1) Análise objetiva: Nessa obra podemos ver um homem barbudo

vestido com uma manta. Ele parece estar voando sobre uma grande nuvem escura. Dentro dessa nuvem tem outras pessoas que parecem estar o ajudando. Esse homem está tentando alcançar um outro homem que repousa sobre uma rocha. Esse outro homem está nu e também se esforça para alcançá-lo. Alguns anjos inclusive parecem estar assustados diante de tudo. Percebe-se uso de muitas cores, porém muito discretas e suaves. O foco da composição está no centro, para onde se direcionam todos os olhares.

2) Análise subjetiva: Certamente se trata de uma passagem bíblica, no caso, como indica o nome da obra, o nascimento de Adão, por isso a obra tem função, predominantemente, religiosa. O homem que toca o dedo de Adão é Deus rodeado por seus anjos. Ele flutua no Céu, enquanto Adão repousa na Terra. Para mim permeia na obra um clima de tristeza por que vejo poucas expressões no rosto deles e as cores suaves transmitem delicadeza, como que para não competir com o tema. Eu sinto que os personagens forma cuidadosamente arranjados na obra pois não parecem estar em posições muito naturais e confortáveis.

3) Análise formal: Trata-se da cena do livro bíblico de Gênesis “A Criação do

Homem”. O detalhe do dedo de Adão encostado ao dedo de Deus é, ao mesmo tempo, suave e forte, pois transmite o poder da criação, o momento em que Deus dá sua força divina, seu espírito santo, para o homem. O artista era um perfeito anatomista, algo muito comum no Renascimento. Por isso Deus está sobre a figura de um cérebro, como “o cabeça” de tudo, “a mente criadora”. As formas perfeitas do corpo de Adão, evidenciadas pelo uso da luz e da sombra, indicam sua perfeição, também característica comum nas obras racionais do Renascimento. Esse racionalismo se traduzia em poucas emoções humanas, cores neutras, muito equilíbrio e simetrismo.

Cabe ao professor ensinar os alunos como fazer essa leitura, mas deve-se alertar para que não pode ser feita uma avaliação visando a comparação entre a leitura descrita nos livros ou mesma a feita pelo professor. Nesse momento o que precisa ser avaliado é o quanto a atividade proposta atingiu o interesse dos alunos, para identificar possíveis mudanças em aulas futuras.

Os conceitos de Artes se ensinam, mas apenas a certo ponto, depois a liberdade é fator essencial como citado por Schultz (2011):

No contexto das aulas de artes, as práticas de leituras e releituras de obras de arte são tomadas como

encontros intensivos com as coisas, fecundando ressonâncias entre artistas e expectadores e promovendo a ação criadora dos alunos. Nessa perspectiva, interpretar é reinventar, imaginar, fantasiar e falsear. Não se nega o ato de interpretar, mas as imposições de sentido que os discursos prontos sobre a arte produzem. A multiplicidade de leituras e releituras leva a ação criadora. Criar vem a ser um ato de liberdade. As práticas de sala de aula como um todo abrem espaço para a criação, proliferando tanto as conexões quanto as disjunções na invenção da novidade. Como modo de pensar, a arte busca criar variações. Pode-se ensinar técnicas, formas de expressão diferentes, circunstâncias históricas que envolveram certos modos de expressão plástica, mas a arte, enquanto criação, não se ensina, se faz, se vive, pois pressupõe a experiência.

Então como podemos observar a leitura de obras de Artes abrem margem para uma larga quantidade de conteúdo em sala de aula. O professor pode usar diferentes artistas, de épocas distintas, desenvolvendo nos alunos a curiosidade pela história, a sensibilidade, a imaginação, etc. “Percepção e análise de produções visuais (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas

concepções estéticas presentes nas culturas (regional, nacional e internacional) ”.(BRASIL 1997).

Artes com a natureza

As aulas de artes também podem ser interligadas com a natureza, além disso o professor pode trabalhar com o tema educação ambiental em sala de aula. Uma exigência dos Parâmetros Curriculares nacionais é que os professores trabalhem a educação ambiental como transversal. Nas aulas podem ser usadas diversos materiais encontrados na natureza, como folhas, sementes, cascas, terra. Além disso os alunos podem descobrir novas formas de fazer tinta e pigmentações que eram usados pelos homens das cavernas e tribos indígenas.

Coutinho (2010) fala que usar a natureza para descobrir as pigmentações que os homens das cavernas usavam, é levar os alunos em uma viagem ao passado. É descobrir as cores das formas mais rudimentares, que foram usadas no Paleolítico, o autor sugere que o professor inicia a aula mostrando uma pintura rupestre para que os alunos se familiarizem com tal pintura.

O autor comenta que é importante o professor fazer uma breve introdução explicativa para que os alunos conheçam um pouco como era usado pigmentos na antiguidade, e aconselha que o professor deve,

Comente que os povos antigos foram os responsáveis pela criação das primeiras tintas. E que as tintas eram fabricadas por aquelas pessoas que iriam utilizá-las em seus afazeres e não como hoje, que é produzida pelas indústrias e é fácil encontrar nas lojas e papelarias já prontas. No passado, os seres humanos em suas especulações, descobriram que as terras, certos vegetais, o carvão, sementes poderiam tingir algumas superfícies com suas cores. Ou seja, esses elementos continham um pigmento capaz de dar cor a outras coisas. Aliando os pigmentos naturais com gordura animal, notou-se que as cores aderiam e se fixavam melhor às superfícies. Consideramos aí, o nascimento da pintura com a criação da tinta. (COUTINHO 2010).

O professor pode fazer uso de alguns pigmentos naturais em sala de aula similares aos usados na imagem da pintura para que todos os alunos participem de pinturas similares as rupestres. Mas sempre lembrando que a liberdade do aluno é fator determinante para uma aula criativa e não apenas cópia, a intenção é desenvolver conhecimento e ao mesmo tempo deixar o aluno ser ativo nesse processo ensino aprendizagem.

Desenho

Trabalhar desenho nas aulas de artes, é abrir uma larga margem de conteúdos que podem ser trabalhados. Pois ao contrário do que imaginamos, aula de desenho não é apenas aquela aula que nós provavelmente tivemos ao longo da nossa educação básica.

O desenho nas aulas de artes pode ser trabalho de formas diferentes, e dividido em diferentes categorias como explica Parente (2015).

O Desenho de Observação, é na maioria das vezes, figurativo, a partir da observação direta de um modelo onde o artista se propõe a transferir para o papel de desenho a forma, textura, iluminação, cor e etc, do modelo observado. A utilização de instrumentos de mensuração visual a distância é uma técnica muito antiga. Mas, com um pouco de treinamento, cálculos mentais por meio da observação direta também podem proporcionar bons resultados.

Segundo Andrade (2007) o desenho de observação desenvolve no aluno além da habilidade de desenhar, a concentração pois a partir do momento que o aluno passa a observar o objeto e transcreve-lo para seu desenho ele passa a treinar o seu cérebro para a concentração apenas naquela situação momentânea.

No desenho de observação o professor pode usar diferentes tipos de objetos para que os alunos

façam essa atividade. Podem ser usadas obras de artes, objetos da própria sala de aula, pessoas, paisagens, como podemos ver temos uma variedade de situações em que pode ser trabalhado o desenho de observação.

Continuando dentro do desenho, outra categoria a ser trabalhada, é:

O Desenho de Memória é a representação gráfica que se espelha na forma de elementos da realidade previamente visualizados. A realização desse tipo de desenho depende muito do repertório cultural e da capacidade de observação do desenhista, pois este deve ter em mente todos os detalhes que compõe a imagem que se queira desenhar. (PARENTE 2015).

Essa é outra parte do desenho que abre uma infinidade de possibilidades de usar o desenho, o aluno desenvolve a memorização e trabalha a concentração. Aqui cabe uma observação feita em relação a memorização confundida com decoreba, Gentile (2003), explica claramente a diferença, citando que:

Durante séculos, na escola, memorizar foi sinônimo de decorar nomes, datas e fórmulas que seriam exigidos nas provas, nas chamadas e nos testes. Com base nos estudos sobre o processo de aprendizagem da

criança, porém, concluiu-se que a decoreba era inimiga da educação. E a memória - confundida com repetição - foi posta de castigo [...] Um grande erro. A memória é a base de todo o saber - e, por que não dizer, de toda a existência humana, desde o nascimento. Como tal, deve ser trabalhada e estimulada.

Como podemos notar essa técnica traz benefícios no ensino aprendizagem, não apenas em aulas de artes, mas também contribui para outras disciplinas. Continuando, Parente traz mais uma forma de se trabalhar o desenho em sala de aula no ensino fundamental.

O Desenho de Criação apresenta uma configuração original, onde o desenhista pode se utilizar da imaginação para representar graficamente uma ideia, sentimento ou forma, de maneira abstrata ou figurativa, conforme sua necessidade de expressão. (PARENTE (2015).

O desenho de criação é o momento mais livre do aluno, é nesse momento que ele desperta sua imaginação, criatividade, além de poder expressar seus sentimentos. “É com a mão que fazemos os gestos de desenhar. Os instrumentos surgem como objetos que constituem o prolongamento das mãos, materializando visualmente o pensamento”. (PARENTE 2015).

Portanto, a visão inicial de que as aulas de artes são o simples desenhar se transformou em algo bem mais complexo, desenvolvendo no aluno a imaginação, memorização, concentração. Além de expressar os sentimentos dos alunos através das suas próprias criações.

Teatro

Segundo Ana Mae Barbosa, autora conceituada na educação de artes e já estudada nesse trabalho, o teatro é arte mais completa que existe, pois ela trabalha ao mesmo tempo as outras divisões artísticas. O teatro integra as artes visuais, dança e música em apenas uma cena, e ainda conta com a expressão humana através dos gestos e fala.

Assim depende apenas do conhecimento do professor, para em sala de aula montar peças teatrais inéditas, despertando a criatividade nos alunos. E também a encenação de peças teatrais conhecidas, que fizeram sucesso durante a história humana.

Araújo (2016) orienta que o professor deve não apenas montar peças teatrais, mais colocar os alunos em contato com livros, revistas, vídeos de peças teatrais, sempre priorizando diferentes autores. Para que os alunos formem conhecimento completo sobre as artes cênicas, além disso a autora destaca a importância quando possível levar os alunos conhecerem alguma companhia teatral.

Em uma encenação, podem ser transmitidos conhecimentos culturais, históricos, científicos ou morais, por exemplo, mas eles não devem ser vistos como objetivo, e sim como consequência. O ideal é que os alunos se envolvam com a trama e os personagens e sintam prazer em representar. (ARAÚJO 2016).

O teatro na escola não tem a função de formar artistas, nem de fazer apresentações perfeitas. Mas deve ser encarado pelo professor como um momento em que os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, de liberdade. Precisa ser respeitado também a característica de cada um, uns mais tímidos, outros falam alto, mas apesar da liberdade é importante o incentivo para que todos participem ativamente.

Música e dança

Pensando em atividades para aulas de artes, a música e dança sem dúvidas tem uma boa aceitação, pois o Brasil é um país de múltiplos gêneros musicais, com ritmos dançantes variados.

Segundo Ferreira (2002) o professor pode trabalhar a música fazendo uma diversidade entre ritmos, para que seja enriquecido culturalmente o currículo do aluno. Evidente que não gostamos de todos os ritmos músicas e danças, mas conhecer a origem de cada um, é a forma mais fácil de entender porque o outro gosta de determinado ritmo musical.

O autor ainda complementa que o professor precisa, não apenas colocar uma música ou dança em suas aulas de artes na escola. Mas precisa sim, quando estudar música, fazer uma análise completa em relação as informações que aquela música pode trazer.

Então podemos entender que ao trabalhar música e dança, é dever do professor trazer ao conhecimento dos alunos toda a situação que envolve tal ritmo musical. Dados como autor, quando escreveu, qual a inspiração e momento que levou tal artista escrever aquela canção, isso é formar conhecimento cultural.

Ferreira ainda complementa que o professor precisa deixar os objetivos bem claros ao trabalhar a musicalidade e dança na sala de aula. Objetivos esses que podem ser a liberdade de criação, desenvolver o conhecimento acerca da obra, conhecer o folclore regional, entre outros objetivos que podem aparecer oportunamente.

Portanto, trazer a música e dança a sala de aula não é apenas um momento de descontração onde o professor escolhe um estilo musical e passa a atividade para os alunos. É preciso uma preparação que abrange às várias características citadas acima, para que as aulas passem a ser valorizadas pelos alunos, contribuindo assim para o ensino aprendizagem mais significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Andréa Faria. **A contribuição do desenho de observação**

no processo de ensino-aprendizagem. 2007. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/porta1/docs_degraf/artigos_graphica/ACONTRIBUICAODODESENHO.pdf> acesso em 21 de setembro de 2018.

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

AZEVEDO, Fernando Antonio G. **Movimento Escolinhas de Arte: Em cena** D. Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. São Paulo, tese de Mestrado ECA/USP, Defendida em 2000.

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

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

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

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte /**

Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

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

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

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

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

COUTINHO, Andréa Senra **Pigmento natural: confeccionando sua própria.** 2010.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26280>> acesso em 26 de agosto de 2018.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. **Ensino de artes: dificuldades, experiências e desafios.** Periódico de

Divulgação Científica da FALS Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012

Disponível em:
<http://www.fals.com.br/revela18/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf> Acesso em 22 de agosto de 2018.

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

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

DRESSLER, Andrea **Como analisar obras de Arte.** 2014, disponível em:
<<http://arteeducacaodf.blogspot.com.br/2014/05/com-o-analisar-obras-de-arte.html>> acesso em 26 de setembro de 2018.

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

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

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

FERNANDES, Marcela de Melo. **Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem**

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 135 - Agosto de 2009. Acesso em 20 de setembro de 2018.

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

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

FURLAN, Elisangela; FIUZA, Alexandre Felipe; **Ensino de arte na década de 70: as diferentes linguagens visuais e sua influência na formação educacional do sujeito**. 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/48.pdf> acesso 20 de setembro de 2018.

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

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

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

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

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

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

PNE . **Plano nacional de educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>> acesso 13 de setembro de 2018.

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

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

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

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

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

A LEGISLAÇÃO ENVOLVENDO EDUCAÇÃO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Analina Nogueira Machado de Moura

A Pedagogia na Educação Infantil é regulamentada por algumas leis que norteiam suas atividades, para que sejam desenvolvidas de forma coesa e funcional.

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação – além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal (CARDOSO, 1995, p. 48).

Na educação infantil nos dias de hoje nota-se a vulnerabilidade existente no atendimento a criança, esta que já consiste em um dos níveis mais frágeis da educação, podemos dizer que tanto pela clientela de 0 a 6 anos e também pela

sua existência historicamente nova dentro dos moldes educacionais brasileiros. No Brasil o atendimento à infância remonta mais de cem anos, todavia, a real inclusão ao atendimento de crianças em creches e pré-escola no sistema educacionais regular é um fato ainda mais recente, previstos no final da década de 80 do século IX através da constituição federal de 1988, e consolidado pela lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996, garantindo a educação como direito e dever do estado. Por meio desta lei fica manifesto e notório que a criança passa a ser percebida como ser pertencente a sociedade com exigências específicas, se fazendo necessário o atendimento pedagógico indispensável e não cuidados rotineiros exigidos pela pouca idade.

Art. 205 - A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania.

No artigo acima está definido a responsabilidade do estado e da família, com auxílio da sociedade, assim todos em unidade seriam responsáveis pela educação tanto na escola como em casa as aprendizagens e realizações de atividades, tanto permeadas pela fase oral como pelo lúdico. Também podemos ver mais no art 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente que impõe que:

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, [...] e à convivência familiar e comunitária.

Um grande avanço estabelecido a partir da Constituição de 1988, ao estabelecer também como dever do estado, por meio dos municípios, garantir de forma prioritária a Educação Infantil, (art 211, § 2º, CF) em creches e pré-escolas, (art. 208, IV, CF) por meio disso houve uma grande conquista na sociedade que significou uma grande mudança de concepção do que é educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o direito a educação e o dever de educar - Lei n. 9.394 / 1996 – alterada pela Lei n. 12.796 /2013, que trouxe uma grande alteração na educação infantil, ao estabelecer em seus artigos 30, e 31

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Já a Literatura Infantil é uma porta de entrada para o universo lindo e deslumbrante da leitura. Onde crianças de todas as idades, tornam-se mais ricas de conhecimento, para entendermos a magnitude dessa literatura na formação da pessoa e preciso entender toda a pluralidade e dimensão do universo dos textos: fábulas, contos de fadas, contos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos literários nacionais e internacionais, parlendas, trava línguas, adivinhas, também textos autorais narrativo e poéticos; por meio

destes material rico a criança na educação infantil adquire histórias, memórias, diversidades, fantasia, encantamento e valores humanos. No momento que uma história é contada a mente começa a trabalhar, fazendo com que a criança imagine o enredo, os personagens por isso, é importante que desde cedo se adote essa pratica de leitura para criança aprender a gostar e incentivar a curiosidade e o desenvolvimento dela.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 64 - 65), definem a importância da inserção da leitura no ambiente escolar como: ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação [...].

Verifica-se a importância do ato de contar uma história para a criança pequena, pois segundo os Referenciais Curriculares Nacionais Curriculares (1998):

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são o seu. (BRASIL, 1998, p. 143).

Um pouco da história no papel de infância

Historicamente a criança era vista como pequenos adultos, ela sempre fez parte da sociedade mas tinham a concepção errada de que eram adultos; por esse motivo elas trabalhavam como eles, dispendo de tarefas semelhantes, em vista disto, a mortalidade infantil era muito grande no século XVI pois as crianças eram tratadas igualmente, não se tinha a visão de “criança” que se tem atualmente na sociedade em que vivemos. Por essa razão elas exerciam todas as atividades dos mais velhos, porque elas (as crianças) possuíam a mesma cultura literária dos demais.

Mas isso mudou no curso da história, no século XVII e XVIII a literatura infantil começou a ganhar importância nas instituições de ensino e na necessidade de uma mudança na mentalidade sociocognitiva que a criança possuía. Ariès (1986) mostra que é somente no início do XVII que surge uma radical mudança na pedagogia familiar e social possibilitada por novas condições de vida. Estas mudanças fomentaram a criação de instituições educativas e fizeram que finalmente fosse discutido formas de educar as crianças para além de somente o ambiente familiar visto a necessidade de uma mudança na mentalidade sociocognitiva que a criança possuía. E então, a aprendizagem passa a ser realizada no ambiente escolar. E claro, que com a propagação de “escola” enquanto instituição de social e de ensino, a idealização de infância foi conquistando outras conotações.

Segundo Coelho (2001) “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la.” (COELHO, 2001, p. 31).

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas e permeia os dias atuais com muita importância para o desenvolvimento dos educandos.

As histórias narradas sempre fizeram parte da história do homem; por meio delas que a cultura foi passada de geração em geração; em Israel por exemplo chama-se tanak. Por muito tempo essa forma de contação foi a única fonte de aquisição e transmissão do conhecimento. A arte de contar histórias é tão antiga quanto o homem, retrata pessoas, estimula a imaginação, retrata sonhos e desejos, lugares e acontecimentos possibilitando a aprendizagem a busca de soluções, etc mesmo usando da fantasia com a inserção de elementos mágicos como: fadas, bruxas, gigantes etc.

Com o tempo foi se assimilando a necessidade da pré-escola como resposta direta das grandes transformações sociais.

No Brasil inclusive, somente foi dado atenção a educação da criança na metade do século XIX. Antes disso não tinha nenhuma proposta não era visto ninguém se importar ou se preocupar em criar instituições educacionais para atender menores de 6 anos, tanto para proteção da criança como para educação. Por muito tempo a

educação da criança era responsabilidade total da família, isso era ruim pois a educação dependia inteiramente do grupo social que aquela criança estava inserida. No ano de 1875 foi criado no estado do Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância do Brasil, alguns anos depois em São Paulo, mas claro que eram entidades totalmente privadas destinadas as elites brasileiras.

Da década de 80 foi discutido a reintegração das propostas pedagógicas nas creches e pré-escolas que passaram a ser reconhecidas pela Constituição Federal de 1988; como direito da criança e dever do estado. E na década de 90 houve várias conquistas significativas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a Política Nacional de Educação Infantil (1994) e o reconhecimento do ensino infantil na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) também a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais Educação Infantil (1998).

Considerações finais

O educador ao meu ver tem a função de fazer com que a imaginação da criança floresça, utilizando de diversos recursos, sempre se atualizando para que possa proporcionar coisas novas e vivencias novas aos seus alunos, e claro sempre utilizando de formas diferente a criatividade para a hora da contação de histórias, assim esse momento tão esperado se torne mais

especial e inesquecível assim imergindo cara vez mais as crianças neste enredo da literatura da leitura dos ensinamentos que essas histórias e contos trazem, fazendo com que elas se sintam parte da história e gerem cada vez mais interesse, expandindo também a imaginação e toda parte de fantasia e do aluno.

A ludicidade trabalhada na educação tem seu destaque pois faz com que tudo que o aluno aprende seja prazeroso e as aulas não fiquem com um ver chato e monótono ou cansativo, mas sim alegre e divertido, ou seja, ela é de uma grade relevância para a educação e para os professores que vão se utilizar desse mecanismo para ensinar. Através dos jogos e brincadeiras se aprende a administrar seus impulsos, respeitar regras, ter independência, a esperar, aumenta a autoestima sendo utilizado bem como para diminuir frustrações e aliviar tensões, visto que através do brincar a criança reproduz situações vividas, reelaborando através dos faz de conta.

A contação de história tem sim que estar presente sendo assegurado na educação infantil, pois tem muitos benefícios para os alunos, as histórias contadas em sala de aula contribuem para o processo de ensino/aprendizagem e sua importância no desenvolvimento cognitivo, e o professor tem que se empenhar para proporcionar sempre o melhor desenvolvimento do educando,

não pode ser uma coisa banal ou corriqueira mas deve ser levado a sério em consideração a sua importância.

Referência bibliográfica

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1989. p. 17.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANTUNES, C. **Trabalhando Habilidades: Construindo ideias**. São Paulo. 2004.

Assembleia Geral das Nações Unidas. 1959, artigo 7º. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>

BORBA, M. A. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista criança do professor de educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. V, 03. P 143.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. V, 03. P 141.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 1998, p 23.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 1998, p 24.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Artigo 205º.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Artigo 4º.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAFÉ, Â. B. **Dos contadores de Histórias e das Histórias dos contadores**. 1ª edição. Goiânia: Editora da UFG, 2005. p.139.

CARDOSO, C. M, **Uma visão de holística de educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CHARLOT, B.; ÈMIN, J. **A. (coords) Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Mason 7 Armand colin, 1997.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. 6. Ed. São Paulo. Moderna, 2003,

DARNTON, R. **O Grande Massacre de Gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. – São Paulo: Graal, 2011.

FERREIRA, J.D.F.; SILVA J.A D.; RESCHKE, M.J.D. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem**.

FREUD, S. **Escritores Criativos e Devaneios**. Volume. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade**. Campinas, Unicamp, 2008.

LA FONTAINE, J.D. **Se quiser falar ao coração dos homens**. Século XVII.

MATOS, G.A . **A Palavra do Contador de Histórias**. São Paulo: Martins Fontes,2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PRIETO, H. **Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança**. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

RODRIGUES, E.B.T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ROLOFF, E.M. **A importância do lúdico em sala de aula.** In: X Semana de Letras da PUCRS, 2009, Porto Alegre. A importância do lúdico e sala de aula. Porto Alegre: EDIPUCRS,2009.

SÃO PAULO. SME. **Tempos e Espaços para infância e suas Linguagens** nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2006.

SOARES, E.M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EM.S.2.2010.pdf> acesso em 25 de março de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMANN, R. **Como e porque ler a Literatura infantil Brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva 1985.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm (Acesso em 11 de agosto de 2020)

Fonte: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> © Psicologado.com(Acesso em 11 de agosto de 2020)

Leia mais em:
<http://www.webartigos.com/artigos/ludico-e-sala-de->

[aula-um-relacionamento-em-construcao/41620/#ixzz4UzqRhmUQ](#)

(Acesso em 11 de agosto de 2020)

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>

(Acesso em 11 de agosto de 2020)

<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx>

(Acesso em 11 de agosto de 2020)

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>

(Acesso em 18 de setembro 2020)

<http://www.associacaocrianca.org.br/espaco-crianca-familia/a-importancia-dos-contos-de-fadas.aspx>

(Acesso em 18 de setembro 2020)

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Áurea Lanes Faravelli

RESUMO

Este artigo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda as práticas pedagógicas na educação infantil na perspectiva do Letramento. O termo Letramento é bem recorrente na área educacional nos dias atuais e é de suma importância a compreensão deste conceito quando pensamos em alfabetização e aprendizagem na escola de Educação Infantil. Neste sentido apresentamos como objetivo geral para estudo pesquisar e conhecer as teorias e metodologias que englobam este tema e podemos destacar como objetivos específicos: descrever algumas práticas pedagógicas que ocorrem na educação infantil e evidenciar as práticas de letramento na educação infantil. Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras. A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são

vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.

Palavras Chave: Letramento; Alfabetização; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article presents a bibliographical review whose theme approaches the pedagogical practices in children 's education from the point of view of Literature. The term Letramento is very recurrent in the educational area in the present days and it is of the utmost importance the understanding of this concept when we think about literacy and learning in the school of Infantile Education. In this sense, we present as general objective to study the theories and methodologies that encompass this theme and we can highlight as specific objectives: to describe some pedagogical practices that occur in early childhood education and to highlight literacy practices in early childhood education. Playing with reading children develop skills and learn to reflect on the language, familiarizing themselves with literary texts, expanding the textual repertoire and appropriating written and oral language. Word jokes include wheel jokes,

riddles, and rule games. The school should consider the practices of reading and writing that are experienced outside the school space so that literacy practices really are contextualized and not only a form of learning in which writing and text productions serve only to demonstrate abilities and competences totally dissociated from the social function that reading and writing possesses in social life and daily practices.

Keywords: Literature; Literacy; Child education; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança. Neste sentido as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil devem propor atividades nas quais a criança possa utilizar a escrita, reproduzindo aspectos da cultura escrita e ampliando o seu conhecimento sobre este aprendizado.

Podemos elencar como objetivo geral para estudo, pesquisar e conhecer as teorias e metodologias que englobam este tema e podemos destacar como objetivos específicos: descrever algumas práticas pedagógicas que ocorrem na

educação infantil e evidenciar as práticas de letramento na educação infantil.

O termo Letramento passou a ser utilizado constantemente quando falamos em Alfabetização e Aprendizagem, é necessário que o educador conheça tais concepções e conceitos e saiba como “alfabetizar letrando” na sociedade atual, em que cada vez mais se faz necessário o uso social da leitura e da escrita. A escrita e a leitura são fundamentais para o sucesso nas interações entre os indivíduos e para a convivência em uma sociedade letrada, além destes aspectos temos a formação profissional e acadêmica do sujeito como elemento fundamental nas práticas sociais e nas práticas de letramento na sociedade.

A escola possui o papel de promover as práticas de letramento, em muitos casos, as pesquisas na área educacional apontam para o fato de que os alunos saem da escola dominando algumas habilidades básicas de codificação e decodificação de signos, porém quando se deparam com as práticas sociais nas quais é necessário que as práticas de letramento tenham sido apreendidas, muitos alunos tornam-se incapazes de ler, compreender e escrever de maneira funcional.

A observação dos momentos de contação de histórias e roda de leitura evidencia que as crianças aprendem a distinguir, progressivamente, a leitura em voz alta e a contação de uma história sem o suporte

do livro ou de outro impresso. O professor ao conduzir o processo de leitura de histórias, deve conversar com as crianças contextualizando a história, observando a reação das crianças e respondendo as questões que elas trazem de forma espontânea sobre o texto.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Alfabetização e letramento se somam, o ato de alfabetizar é dar condições ao sujeito de ser capaz de ler e decodificar, de escrever e codificar, bem como fazer o uso adequado da língua escrita, neste sentido significa uma orientação a criança para o domínio da tecnologia da escrita.

Alfabetizar letrando é uma abordagem bastante atual no cenário educacional e a sociedade do conhecimento exige do indivíduo que além de ler e escrever ele consiga dominar as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, que ele possa integrar-se socialmente e exercer a sua cidadania, o indivíduo deve saber ler, escrever, interpretar e conhecer o significado das palavras que o rodeiam em seu meio social.

Para que a alfabetização ocorra é necessário que as práticas de letramento sejam contextualizadas e tenham êxito, neste sentido, torna-se fundamental a valorização do conhecimento que o aluno que já traz consigo e a contextualização do meio social no qual o

este aluno está inserido. As situações cotidianas e o meio social trazem características importantes e são fundamentais para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem, com base na perspectiva do letramento, da troca de ideias e saberes e experiências entre professores e alunos.

O papel do professor no processo de aprendizagem é fundamental, no intuito de mediar e levar o aluno a buscar e construir conhecimentos. Para que o professor seja capaz de desempenhar a sua função deve ser capacitado e apropriar-se dos conceitos que envolvem os termos alfabetização e letramento, neste sentido, será capaz de favorecer a formação do aluno de maneira significativa, levando em consideração o seu contexto social e econômico e as práticas que fazem parte do cotidiano deste aluno.

Quando falamos em proposta construtivista e letramento temos que o falar, o ler e o escrever devem estar reunidos em um único processo, que tenha em vista as práticas sociais de leitura e escrita, a fim de permitir à criança que a alfabetização e o letramento ocorram juntos. As atividades de análise e síntese são trabalhadas cognitivamente pelo aluno quando faz e refaz hipóteses sobre a leitura e a escrita e estabelece relações entre significado e significante.

Com base nos estudos de Brandão (2004), que trata da metodologia de Paulo Freire sobre alfabetização, torna-se possível compreender a

importância da indissociabilidade e simultaneidade dos processos de alfabetização e letramento. Com base nestes estudos temos que o método de alfabetização parte daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire afirma que o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2006) a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular e é possível distinguir três grandes períodos da linha de evolução da criança no processo de apropriação da escrita, cabendo subdivisões no interior de cada período. O primeiro se constitui na distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, isto é, a diferença entre desenhar e escrever. Quando não há distinções interfigurais pode não haver letras na escrita, apenas desenhos ou “riscos”, ou desenhos acompanhados de algumas letras.

A escrita e a leitura são fundamentais para o sucesso nas interações entre os indivíduos e para a convivência em uma sociedade letrada, além destes aspectos temos a formação profissional e acadêmica do sujeito como elemento fundamental nas práticas sociais e nas práticas de letramento na sociedade. Podemos elencar diferentes definições sobre o letramento, exemplo: letramento tecnológico, letramento literário, letramento religioso, letramento musical, etc.

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p. 19)

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança. Atualmente o indivíduo que sabe apenas ler e escrever torna-se insuficiente para as demandas da sociedade moderna

é preciso ir além da aquisição e da decodificação de signos, o sujeito deve fazer uso da escrita e da leitura em seu dia a dia tendo consciência de sua função social.

De acordo com Soares (2004) é urgente uma revisão nos paradigmas hoje vigentes na educação, tendo em vista os alarmantes sinais de fracasso em alfabetização que hoje se verificam em nossas escolas. Não que se esteja pregando uma volta ao passado, com uso de métodos de alfabetização que ensinem apenas a identificação entre fonema-grafema, e habilidades de codificação e decodificação da língua escrita.

Entretanto, ao inserir a criança no mundo letrado, permitindo a ela participar de experiências variadas com a leitura e a escrita, a escola deve oferecer a alfabetização como complemento que tem sua especificidade própria e que deve ser integrada aos esforços de letramento, sob pena de não conseguir atingir nem um nem outro objetivo.

De acordo com as ideias de Kleiman (1995) pode-se definir o Letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, em diferentes contextos e com objetivos definidos. Ainda conforme a autora, este conjunto de práticas envolve os indivíduos e o meio social, relacionados com a escrita e a leitura, em práticas sociais.

Para o professor que trabalha na educação infantil torna-se necessário que haja uma formação específica e significativa para que ele possa compreender essa nova concepção de alfabetização que surge na perspectiva do letramento o professor alfabetizador não deve esquecer da especificidade da alfabetização como domínio do sistema de escrita e no caso do letramento que também possui uma especificidade cujo objetivo é que o aluno possa apropriar-se e desenvolver as práticas sociais fazendo uso do sistema de escrita e leitura.

Nos estudos atuais sobre o ensino da linguagem escrita, há diferentes modos de abordar e de compreender os conceitos de alfabetização e letramento, não seria possível examinar todas essas diferentes perspectivas, neste sentido a perspectiva que nos parece mais relevante para auxiliar o trabalho do professor em turmas de alfabetização é o conceito de alfabetizar letrando.

A alfabetização e o letramento são consideradas duas ações distintas, porém são inseparáveis, o ideal é que se alfabetize letrando, isto significa, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção e o conceito de infância e criança que temos atualmente, não existia em outras épocas, antigamente as crianças eram tratadas como adultos e não existia o conceito “sentimento de infância” abordado por ARIÈS (1981) em que traz a problematização do conceito de infância e as construção sociais dos diferentes períodos históricos, assim subdivididos: Antiguidade, no século XIII ao século XVIII e no século XVIII a atualidade.

Com base nas ideias de ARIÈS (1981) analisando o material existente sobre a história da infância é possível afirmar que a preocupação com a criança passa a aparecer somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo e no campo da pesquisa não existiam estudos sobre a infância.

Na Antiguidade, a criança era considerada um adulto em miniatura e não havia distinção entre as atividades e ações no mundo adulto e no mundo infantil, a criança desde muito pequena fazia parte do contexto social do adulto. Neste período os estágios não eram definidos de acordo com a idade das pessoas, passando a fase de dependência da física da mãe, as crianças passavam a fazer parte do mundo dos adultos. Antes de iniciarem na escola, as crianças participavam de todas as situações da vida cotidiana com o adulto, em casa, no trabalho ou nas festas.

O reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, de acordo com a Constituição de 1988, as instituições de educação infantil, expressa como parte dos deveres do Estado com a Educação, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que lutaram pela implantação de creches e pré-escolas para que os direitos das crianças sejam respeitados.

A escola possui o papel de promover as práticas de letramento, em muitos casos, as pesquisas na área educacional apontam para o fato de que os alunos saem da escola dominando algumas habilidades básicas de codificação e decodificação de signos, porém quando se deparam com as práticas sociais nas quais é necessário que as práticas de letramento tenham sido apreendidas, muitos alunos tornam-se incapazes de ler, compreender e escrever de maneira funcional.

Segundo Stemmer (2007) a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerada na Educação Infantil, existindo um desconhecimento sobre o assunto. O resultado é que os professores diante do evidente interesse das crianças em querer aprender a ler e a escrever ficam sem saber o que fazer e acabam reproduzindo práticas de ensino a que eles mesmos foram submetidos, sem subsídio teórico para alicerçar suas práticas.

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p. 39).

No trabalho cotidiano com as crianças existem diversas situações em que a professora lê em voz alta para as crianças e escreve textos com a sua participação. A professora atua como escriba e quando participam destas práticas, as crianças tomam contato com as diferentes funções sociais da leitura e da escrita, apropriando-se de suas características e dos diferentes gêneros textuais.

As práticas de leitura, escrita e de produção de textos que são desenvolvidas no ambiente escolar não são capazes de contemplar as práticas de letramento necessárias para a vida em sociedade e para as práticas cotidianas. O método tradicional de aprendizagem, por si só não é capaz de garantir que o aluno seja capaz de comunicar-se socialmente e possa estabelecer relações no meio social no qual está inserido.

É possível propor atividades para as crianças em que elas utilizem a escrita, fazendo de conta que está lendo e escrevendo. O professor deve estimular estas práticas para ampliar os conhecimentos da criança sobre a leitura e a escrita.

Segundo Brandão (2011) na brincadeira de faz de conta pode-se fazer uma lista de compra ou de convidados para uma festa, deixar recados escritos, anotar nome de remédios para o filho doente, dentre outras situações em que a escrita se faz presente com diferentes finalidades.

É possível ainda estimular as crianças a fazer “leituras” diversas, tentando antecipar o que está escrito em notícias, anúncios, embalagens, convites, legendas e outros textos ou propor às crianças a “leitura” de livros de literatura já conhecidos e de textos memorizados como parlendas, poemas e canções. Temos visto que, embora esses textos rimados estejam há muito tempo presentes nas salas de Educação Infantil, nem sempre as professoras permitem que as crianças visualizem suas formas escritas, sendo incentivadas a imitar a leitura feita pela professora. (BRANDÃO, 2011, p. 26)

De acordo com Brandão (2011) os jogos e atividades de análise fonológica chamam a atenção da criança sobre sílabas, rimas, fonemas, e tais propostas são importantes na Educação Infantil que

levam a criança a pensar sobre os sinais gráficos que têm relação com a pauta sonora e não com as propriedades físicas do objeto.

No conceito de alfabetização defendido pela autora, as atividades que têm o foco na coordenação motora fina, o controle da pressão do traço no papel ou o tamanho do traçado são importante para o desenvolvimento da escrita mas assumem um papel secundário, que representa apenas uma parte entre as tantas outras aprendizagens relativas à leitura e a escrita.

É importante trabalhar as habilidades motoras em contextos lúdicos como atividades de passatempo, labirintos, construindo brinquedos com sucatas, desenhando e pintando e nas atividades de modelagem.

O contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora aproximando a criança e situando-a no mundo simbólico.

A relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Assim, considerando que as crianças estão numa etapa da vida cuja principal “tarefa evolutiva” é a emergência da função simbólica, a professora lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo,

ampliando seu repertório de experiências e sua competência sócio comunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer. (BRANDÃO, 2011, p. 36-37)

Ainda de acordo com a autora a participação das crianças em rodas de história oportuniza a formação de uma comunidade de ouvintes, ampliando o repertório de narrativas e manifestando seus gostos, personagens e histórias favoritas.

É fundamental que as rodas de história aconteçam de diferentes maneiras propiciando às crianças o direito de escolher os livros, organizar o espaço, realizar o reconto de histórias conhecidas para os colegas da turma, mesmo não sabendo ler ou escrever.

As brincadeiras de faz de conta são aquelas em que as crianças assumem situações diversas e para tanto, utilizam a linguagem oral e a escrita, exercendo diferentes papéis observados na sociedade.

Embora também reconhecendo a importância do apoio do adulto nas brincadeiras infantis, individuais ou em pequenos grupos, não minimizamos a relevância do brincar livre, espontâneo no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Assim, entendemos que tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um

efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas. (BRANDÃO, 2011, p. 54)

Segundo Leite (2006) ao falarmos nas regras, nos jogos de enredo, não estamos minimizando sua importância, quando as crianças brincam de escola, elas obedecem às regras institucionais que funcionam nessa esfera, quando brincam de organizar uma festa, elas atendem às regras que são ditas na sociedade e assim por diante.

Neste contexto, a linguagem verbal se torna extremamente importante, as crianças representando tais papéis imitam o modo de falar e o vocabulário utilizado na sociedade, elas brincam de falar como se fossem outras pessoas, revelando a atenção que elas prestam à língua.

Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras.

Segundo Brandão (2011) brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras. Tal desenvolvimento é especialmente relevante porque, além de resgatar experiências

culturais, contribuem para o próprio processo de alfabetização.

A inserção de jogos e brincadeiras que proporcionam o contato com a linguagem oral e escrita na educação infantil não visa a alfabetização precoce, mas sim poder oportunizar às crianças que aprendam sobre as palavras no momento em que brincam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.

As práticas de leitura, escrita e de produção de textos que são desenvolvidas no ambiente escolar não são capazes de contemplar as práticas de letramento necessárias para a vida em sociedade e para as práticas cotidianas. O método tradicional de aprendizagem, por si só não é capaz de garantir que o aluno seja capaz de comunicar-se socialmente e possa estabelecer relações no meio social no qual está inserido.

Ao longo dos anos os conceitos e concepções que envolvem o tema Letramento foram esclarecidos e as práticas pedagógicas baseiam-se nesta concepção de “alfabetizar letrando”, dando oportunidades para que as crianças tenham contato com o mundo da leitura e da escrita já na educação infantil.

As contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, são de fundamental importância para o entendimento das relações entre os termos alfabetização e letramento, no qual um termo complementa o outro e conforme as ideias das autoras é necessário alfabetizar letrando e o ensino deve prever ações para que o indivíduo possa comunicar-se em sociedade e participar das práticas sociais no meio no qual está inserido.

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981. 279 p.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, C.R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

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

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Entrevista concedida à Denise Pellegrini In *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercados da Letras, 1995.

LEITE, Tânia M. S. B. R. **Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção**. 2006. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Caxambu: ANPED, 2004.

STEMMER, Márcia Regina G. S. **A educação infantil e a alfabetização**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria (Orgs). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Orgs.) **Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4 ed. São Paulo: ÁTICA, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

A LINGUAGEM REFERENTE AO LÚDICO

Cristiane Macedo Balmant da Silva

O jogo ajuda no desenvolvimento integral infantil e é um fator decisivo na contribuição para aprendizagem de forma geral. Para garantirmos maior interação envolvendo o professor e o aluno, fundamentos para a conquista de objetivos educacionais na Educação Escolar, Infantil e Fundamental, é preciso trabalhar sempre com as atividades lúdicas e os jogos como algo importante para alcançarmos nossos objetivos de aprendizagem, de forma que estes sejam alçados de modo satisfatório.

A literatura especializada no tema não registra concordância quanto a um conceito comum para o lúdico na educação. Porém, alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam profundamente sua importância na educação de forma integral, como já dito.

Huizinga (1990) foi um dos autores que mais se aprofundou no assunto, estudando o jogo em diferentes culturas e línguas. Estudaram suas aplicações na língua grega, chinês, japonês, línguas hebraicas, latim, inglês, alemão, holandês, entre outras. O mesmo autor verificou a origem da palavra

- em português, “jogo”; em francês “jeu”; em italiano, “gioco”; em espanhol, “juico”. Jogoadvém de “jocus” (latim), cujo sentido abrangia apenas gracejar ou traçar.

O referido autor (1990) propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. Sendo assim de forma bem ampla. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Segundo Piaget (1975) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear a sua brincar. No entanto, tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento.

Vejamos como esses termos são definidos no dicionário Larousse (1982):

Jogo - ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: jogo de futebol; Jogos Olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra;

Brinquedo - objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira;

Brincadeira - ação de brincar, divertimento. Gracejo, zombaria. Festinha entre amigos ou parentes. Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro.

Do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio Potencial;

Do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

A partir do que foi mencionado sobre o brincar, nos mais diferentes enfoques, podemos perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Podemos afirmar, realmente, que “brincar é viver”, pois a criança aprende a brincar brincando e brincar aprendendo.

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo.

Destaca Chateau (1987, p.14) que “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.”

Por meio da psicologia, temos conhecimento que, além de ser genético, o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. Por intermédio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações, o entendimento do mundo. A autora Wajskop (1995, p.68) diz: “Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos”.

Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e constantemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade, existem diferentes

maneiras de se considerar as crianças, dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte.

Boa parte das crianças brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral cuidados necessários ao seu desenvolvimento. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.21) define que “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo social em que se desenvolve, mas também o marca”.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo deve ser o grande desafio da educação infantil. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia e sociologia possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. Alerta Rosamilha (1979, p.77): “A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a

empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos”.

A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A literatura especializada no crescimento e no desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que são universais, e próprio da saúde porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros.

Cabe ressaltar, no entanto, que no mundo capitalista em que vivemos o lúdico está sendo extraído do universo infantil. As crianças estão brincando cada vez menos por inúmeras razões: uma delas é o amadurecimento precoce; outra é a redução violenta do espaço físico e do tempo de brincar, ou seja, o excesso de atividades atribuídas, tais como escola, natação, inglês, computação, ginástica, dança, pintura, etc. Tudo isso toma o tempo das crianças e, na hora de brincar, quando sobra tempo, muitas vezes ficam horas em frente à televisão, divertindo-se com jogos violentos e rodeados de brinquedos eletrônicos, onde as interações sociais e

a liberdade de agir ficam determinadas pelo próprio brinquedo. Eles fazem quase tudo pelas crianças, se movimentam e até falam, sobrando pouco espaço para o faz-de-conta.

Entretanto, o mais grave de tudo, é que os pais estão esquecendo a importância do brincar. Muitos acham que um bom presente é um tênis de grife ou uma roupa porque é “mais útil”. Brinquedo virou supérfluo. No desespero por fazer economia, os pais estão cortando o brinquedo do orçamento familiar. Grande engano, com consequências muito sérias se o erro não for reparado a tempo, pois as roupas e acessórios em geral não vão desenvolver o raciocínio nem a afetividade. Pelo contrário, vão transformar a criança em um mini--adulto que, desde já, precisa estar “sempre ligado”. Mas e o resto? E a criatividade, a emoção, o desenvolvimento lógico e casual, a alegria de brincar? Tudo isso pode ser economizado?

preciso respeitar o tempo de a criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vivê-lo, de descobri-lo, de conhecê-lo, tudo simultaneamente. É preciso quebrar alguns paradigmas que foram sendo criados. Brinquedo não é só um presente, um agrado que se faz à criança: é investimento em crianças sadias do ponto de vista psicossocial. Ele é a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas, para desvelar os segredos que lhe esconde um olhar

surpreso ou acolhedor, para desfazer temores, explorando o desconhecido.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotsky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotsky (1984, p.97),

“A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz”.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Tanto para Vygotsky (1984) como para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Negrine (1994, p.19) sustenta que:

“As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão

psíquica, moral, intelectual e motriz da criança”.

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas

Alunos querendo mais aprendizagem, não tendo vontade de sair da aula após seu término; alunos querendo voltar à escola porque lá é um lugar bom para passar o dia. Esta é uma realidade desejada por muitos educadores. O que será que os

educadores estão fazendo para proporcionar este prazer de aprender nos alunos? A escola está proporcionando um ambiente para concretizar esta ideia? De acordo com Resende (1999, p. 42-43),

“Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talentos”, nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos”

A maioria das escolas de hoje está preparando seus alunos para um mundo que já não existe. Ações como dar aulas deverão ser substituídas por orientar a aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecer, como preconiza o construtivismo, o socio interacionismo, porque, afinal, ou aluno e professor estão mobilizados e engajados no processo, ou não há ensino possível. O homem informa-se. Ninguém ensina a quem não quer aprender, pois Ausebel, citado por Barreto (1998), alerta para o fato de que a verdadeira aprendizagem é sempre significativa.

Na realidade, no contexto atual, já não há mais espaço para o professor informador e para o aluno

ouvinte. A muito chegou o tempo da convivência com a autoaprendizagem, expressão autêntica da construção do conhecimento que força o professor a tornar-se um acelerador do processo ensino-aprendizagem, e o aluno, um verdadeiro pesquisador.

Se entendermos o conhecimento como uma representação mental, devemos saber que ensinar é um convite à exploração, à descoberta, e não uma pobre transmissão de informações e técnicas desprovidas de significado.

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é muito mais importante do que memorizar fatos e dados a respeito dos assuntos. A própria criança nos aponta o caminho no momento em que não utiliza nem precisa utilizar as energias vãs despendidas pela escola, sacrificadas e coroadas pelo descrédito, porque desprepara seus alunos.

O homem é um ser em constante mudança; logo, não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode arvorar-se do direito de reproduzir modelos e, muito menos, de colocar freios às possibilidades criativas do ser humano original por natureza.

Sneyders (1996) comenta que a pedagogia, ao invés de manter-se como sinônimo de teoria de como ensinar e de como aprender, deveria transformar a educação em desafio, em que a missão do mestre é

propor situações que estimulem a atividade reequilibradora do aluno.

A escola deve compreender que, por um determinado tempo da história pedagógica, foi um dos instrumentos da imobilização da vida, e que esse tempo já terminou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitar a criatividade, no sentido de repor o ser humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a idéia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.23):

“educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

A ideia de estudo com prazer provém da época de Platão e Aristóteles e foi se adaptando às várias concepções de criança e aos interesses e

necessidades da sociedade vigente. Desta forma, a brincadeira exerceu papel e funções específicas de acordo com cada momento histórico. Teve funções e papéis irrelevantes, esteve vinculada à educação de forma descontextualizada com o objetivo de facilitar a transmissão de conhecimentos, ajudou na educação dos filhos, principalmente das mães operárias e, atualmente, tem um papel relevante, pois é um dos maiores espaços que a criança tem para formar seus conceitos, seus conhecimentos, conhecer o mundo e integrar-se a ele.

Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Para atingir esse fim, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento. Almeida (1995, p.41) ressalta:

“A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio,

um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio”.

A escola necessita repensar quem ela está educando, como sujeito capaz, considerando a vivência, o repertório e a individualidade do mesmo, pois se não considerar, dificilmente estará contribuindo para mudança e produtividade de seus alunos, o que também nos remete a uma questão de respeito aos saberes da comunidade na qual está inserido. A negação do lúdico pode ser entendida como uma perspectiva geral e, desse ponto de vista, está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança, com o seu desrespeito, ou ainda, o desrespeito à sua cultura, a sua história e subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://www.unip.br/servicos/biblioteca/download/manual_de_normalizacao_abnt.pdf Revista Páginas Abertas, ANO 37, número 50, páginas 22 a 27, Ed. Paulus, 2012.

Revista Educação Infantil, 2ª edição, páginas 6 a 11, Ed. Seguimento, outubro 2011.

Revista Linha Direta, editora RONA, edição 167. ANO 15, fevereiro 2012.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo, linguagem e alfabetização – Petrópolis, RJ Vozes, 2004.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSHOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES

Cristiano Clemente de Souza

RESUMO

Abordagem deste artigo tem o foco na importância da música no processo de ensino aprendizagem, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo. Musicalizar é tornar a criança sensível e receptiva aos sons, promovendo o contato com o mundo musical que já existe dentro dela, fazendo com que ocorra uma apreciação afetiva, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório, tanto para a mente como para o corpo que facilita a aprendizagem e também a socialização do mesmo. Vários estudiosos já pesquisaram a importância da musicalização na Educação Infantil e se dedicaram a entender como a música faz bem para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Musical. Aprendizagem. Desenvolvimento Intelectual.

INTRODUÇÃO

A música tem impacto direto no tom da criança sendo que a criança é sinônimo de movimento, da brincadeira, da atividade, da emoção. Em seus

primeiros contatos com a música. O psicólogo musical americano James Mursell diz: "musicalidade é uma das habilidades humanísticas mais valiosas."

A música, assim como a linguagem corporal rítmica, não é apenas um importante fator estimulante de desenvolvimento, mas também um meio inestimável de acalmar tensões e desequilíbrios, o excesso de energia na criança, pelas características que a música representa, pode tornar-se uma atividade habitual, integrada na vida escolar infantil.

A pedagogia musical enfatizava a necessidade da criança se movimentar, ser ativa, ritmo passou a ocupar um lugar fundamental dentro e fora das atividades musicais, a influência da educação musical no nível inicial é importante, pois desta forma somos alimentados pela sensibilidade e emocionalidade das crianças, ensinando-as a conhecer a beleza e descobrir o prazer estético.

Por meio de uma educação musical adequada, na qual as crianças são ensinadas, elas podem ter um bom desenvolvimento da sensibilidade estética e uma vida emocional.

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

O ser humano em processo de formação, manifesta sua personalidade, um aspecto de especial importância para a educação é o das capacidades sensoriais. Por meio da educação dos sentidos, as crianças desenvolvem sua fantasia e iniciativa

individual, se expressam, se comunicam e aprendem a se integrar ao grupo.

A principal ocupação das crianças em seus primeiros anos é a brincadeira e nela colocam seus sentidos em ação para se conectar com o mundo ao seu redor e adquirir uma série de experiências e conhecimentos. Por meio de jogos sensoriais e de orientação diversa, você adquirirá competências e habilidades e estabelecerá relações, contrastes e diferenças (FARIA,2001).

A educação musical procura fazer de cada aluno um criador, um intérprete e um executor da arte musical; Ele também procura interpretar o desejo de se expressar por meio de suas faculdades emocionais e de sua imaginação criativa. Portanto, todo professor que se dedica ao ensino de música deve se sentir um educador até que a música seja uma expressão, uma linguagem para a criança, cada pessoa tira sentimentos diferentes da música. Nessa individualidade de assimilação e reação ao evento sonoro, há um certo denominador comum de inteligência , sentimentos e respostas (COSTA,2002).

A música sugere uma resposta humana única e uma forma de se expressar com aquela riqueza de variedade de nuances que a individualidade traz.

A educação musical na atualidade e seu impacto na sociedade

Desde o nível inicial a educação musical é necessária e dispensável, é colocar a música à disposição de todos para sua fruição e apreciação como parte da formação integral de todos os seres humanos, uma vez alcançado esse objetivo podemos cultivar o amor pela música. a ponto de querer fazer disso um modo de vida; em outras palavras, treinar um músico profissional (CHIARELLI,2005).

Para abordar a incidência social da música a partir da atividade nas escolas primárias, devemos mencionar que a atividade dos professores na educação musical está focada no ensino da música, principalmente canto e tocar instrumentos musicais, porém podemos aproveitar a música na concepção e aplicação de estratégias de formação de valores, a música como recurso pedagógico enriquece a formação integral da criança (ROMANELLI, 2009).

A música desempenha um papel muito importante no desenvolvimento afetivo da criança ao ensinar a diferenciar os erros e a capacidade de maior e melhor participação na sala de aula, no relacionamento com colegas e professores ao compartilhar ou interagir com as crianças e meninas através do jogo atividades musicais e destinado principalmente a exercitar habilidades.

Meninos e meninas vivenciam emoções e espontaneidade, assim como o crescimento de seus sentimentos estáticos, a música produz prazer e satisfação, desperta a observação e aceitação de

todos ao nosso redor, facilita a integração do grupo ao compartilhar, contar e tocar os instrumentos com colegas, o que por sua vez reforça a noção de trabalho cooperativo e outros indicadores de boa convivência, como o respeito à diversidade e o amor ao próximo.

Meninos e meninas descobrem um novo meio de comunicação e expressão, fortalecem sua autoestima, conhecem e expressam suas capacidades, demonstram sua experiência no alcance de metas; motivados a superar as dificuldades na participação em produções artísticas, buscam aplicar corretamente os elementos básicos da música (ROMANELLI, 2009).

A música nos permite valorizar e executar o poder que eles descarregam, expressar sentimentos e canalizar energias à sua maneira, serve como um meio de expressar respeito pela vida dos outros e pela própria música (ROSA, 1990).

Por outro lado, a educação escolar é normal para o menino e a menina receberem aulas de educação musical. Atualmente, existem inúmeras pesquisas que colocam a música como um fator importante no desenvolvimento integral de meninos e meninas em idade escolar (PENNA, 1990).

Habilidades desenvolvidas com educação musical

A educação musical é um processo que visa colaborar no processo educativo com vistas ao desenvolvimento integral e harmonioso do menino e da menina, sua finalidade é atender aspectos geralmente intelectuais, éticos, estéticos e físicos do menino e da menina, a seguir citaremos alguns deles.

Expresse seus sentimentos rítmicos definindo o pulso e o ritmo.

Favorecem a adaptação ao meio ambiente através do ruído, atenção através dos sons, concentração através das vozes e da noção musical através das canções.

Promove a coordenação motora.

Criatividade emocional.

Exteriorização do sentido rítmico.

Expressam levemente seus afetos por meio do som e do movimento .

Reproduza e crie ritmos, sons e movimentos.

Eles experimentam, descobrem, ouvem e reconhecem sons (KRZESONKI E CAMPOS,2006).

A música entra no menino e na menina da maneira mais simples de se manifestar, onde o menino e a menina tornam-se ativamente seus próprios criadores. A educação musical procura fazer de cada menino e menina um intérprete e intérprete de arte, além de buscar despertar o desejo de se

apresentar e se expressar por meio de suas faculdades emocionais.

A música sugere uma resposta humana única e uma forma de se expressar com aquela riqueza de variedade e nuances que a própria individualidade oferece, para permitir que o menino e a menina alcancem seu desenvolvimento harmonioso e adaptação ao mundo que o cerca, é necessário conhecer suas capacidades sensoriais, além de trabalhar o modelo didático clássico, eles estão trabalhando também do ponto de vista operacional (KRZESONKI E CAMPOS,2006).

Geralmente, o ritmo está associado ao que percebemos por meio do som, em muitos casos esquece-se que outra manifestação da vida tem em si um ritmo próprio, mesmo que não produza som. O movimento corporal é a manifestação do ritmo próprio de cada indivíduo, sua forma natural de expressão (JOLY, 2003).

No momento em que a criança move as mãos ao som de uma música, seu processo de formação rítmica começa. Essa necessidade de movimento é a resposta a uma necessidade mais profunda, a um desejo interior de comunicação (FONTERRADA,2008).

Desde o primeiro momento, a educação rítmica é baseada na

atividade motora, embora em muitos casos seja baseada na observação dos movimentos da natureza para imitá-los, seu principal objetivo será promover uma demonstração gratuita e criativa. Para que cada criança encontre sua forma pessoal de expressão (FREIRE, 1996).

A capacidade imaginativa da criança a levará a descobrir muito mais possibilidades do que as já estabelecidas: cliques de dentes, assobios etc. são instrumentos que o aluno contribui como uma importante e divertida descoberta.

No jardim de infância, a educação musical terá o ritmo como base e ponto de partida, pois a partir de alguns estímulos sonoros pode ordenar no tempo suas expressões gestuais, motoras e verbais. Em seguida, suas expressões pessoais são externalizadas ordenadas por seu próprio ritmo.

O estado normal do aluno da escola infantil é o movimento, é o momento de colocar em movimento as habilidades motoras que está descobrindo, respondendo a uma necessidade expressiva, o domínio desta capacidade motora é o movimento para a prática instrumental que iremos indicar com o manuseio de instrumentos corporais, uma vez que essas habilidades são adquiridas, instrumentos de percussão simples podem ser colocados em suas mãos (FONTERRADA, 2008).

Cantar é a primeira atividade apropriada para essas crianças que contém ritmo e melodia, a melodia afeta mais no campo afetivo, mas como também contém elementos rítmicos, inclui também no campo sensorial; por isso o menino e a menina ao cantar se movem espontaneamente.

Ao longo da história da educação musical desenvolveram diferentes métodos de ensino da música, o método Dalcroze, Decarlodff e Suzuki, entre outros, os métodos são baseados em três elementos que constituem a música e que de alguma forma representam três aspectos da vida humana, estes são o ritmo, a melodia e a harmonia.

O ritmo : representa a ordem e proporção na música.

A melodia: representa uma combinação de sons que expressa uma ideia musical.

Harmonia: constituem a estrutura musical que sustenta o ritmo e a melodia (GUILHERME,2006).

Se representarmos a relação desses elementos com as dimensões da vida humana, poderíamos afirmar que o ritmo está ligado às dimensões filosóficas, a melodia está ligada à dimensão emocional, a harmonia está ligada à dimensão intelectual (GUILHERME,2006).

As aulas de educação musical constituem um desenvolvimento integrado dos seguintes aspectos relacionados às três dimensões:

Dimensão filosófica

É a capacidade de reagir a estímulos musicais com domínio dos movimentos corporais. Integração e desenvolvimento da percepção visual e auditiva, combinando sequências de imagens e música.

Dimensão emocional

É a capacidade de expressar sentimentos por meio da execução e criação de música, aceitação e valorização de si e dos outros por meio de atividades em grupo de performance musical.

Dimensão intelectual

O desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e linguagem, desenvolvimento da imaginação e memorização, aprendizagem de conceitos de ordem e atenção, juntamente com o desenvolvimento da capacidade de ouvir.

O cultivo da dimensão auditiva deve ser realizado em conjunto com o desenvolvimento da capacidade de atenção, que nesta idade é curta e ambos não devem se dissociar da necessidade de movimento, portanto sua participação é necessária, comparada ao modelo tradicional para acreditar na única recepção (CRUVINEL, 2005).

MÚSICA COMO TERAPIA

A musicoterapia é, portanto, dosada o uso conveniente da música como terapia em situações de

desgaste emocional, mental e até físico, a música pode contribuir para o crescimento geral da criança atrofiada de muitas maneiras, por exemplo, como um substituto para outras atividades; como compensação, pois pode proporcionar gratificação e sucesso ; como agente de desenvolvimento sensorial (WEIGEL,1988).

As primeiras novidades da música como terapia aplicada encontram-se nos ritos mágicos dos curandeiros das tribos, que nos apresentam desde a pré-história até os dias atuais. Alguns compositores modernos, Ravel, Strawinsky, assimilaram esses ritmos primitivos. A música assenta nos ritmos primitivos e na sugestão que exerce na geração infantil e jovem, um facto real que tem antes um carácter social, e que segundo muitos especialistas tem características quase universais (CRUVINEL,2005).

A repetição e imitação de sons no ambiente em que a criança se desenvolve são processos pelos quais ela aprende, cresce e cria. Começa por definir as coisas pela onomatopeia, pelos sons que emite.

O recanto musical na sala de aula

Para separar as demais atividades que criamos o canto da arte, isso também significa a exclusão da música, por ser considerada uma disciplina especial, da esfera de ação do professor da mesma forma que consideramos natural, prematuro

continuar neste momento. a divisão dos ambientes de trabalho de acordo com as referidas atividades (GUILHERME,2006).

O pequeno mundo que constituem para a maioria dos meninos e meninas do jardim de infância, ou seja, os limites entre os quais atuam e transitam durante a permanência na escola, deve ser enriquecido por todo tipo de elementos musicais, propriamente ditos ou bem ligado de alguma forma à atividade musical. Nesta ocasião nos referimos aos materiais didáticos, haverá um canto ou um lugar especial na sala de aula, uma mesa, uma estante bem visível e também, se possível, ao alcance das crianças (WEIGEL,1988).

Desta forma, podem influenciar como estimulantes e promotores do desejo de uma atividade musical nas crianças, pois, com toda a espontaneidade, as crianças vão ao piano onde ensaiam ritmos batendo no teclado ou tentam e experimentam combinando os seus diferentes timbres. É o momento apropriado para o professor se apresentar e entrar naturalmente no jogo.

Este também pode ser o momento mais adequado para deslizar uma música rítmica, que diga às crianças para cantar e mover-se no seu ritmo, ou uma melodia com um caráter doce e gentil, capaz de repentinamente atuar como um verdadeiro feitiço no grupo, embora cantar a qualquer momento seja

oportuno na vida do jardim de infância ou o mesmo que em casa (GUILHERME,2006).

Alguns instrumentos de percussão não são iguais aos instrumentos de sopro, como o flauta doce, cuja sensibilidade sofreria se fosse submetido a um tratamento descuidado, pois o manuseio de mãos inexperientes também pode ser deixado ao alcance dos pequeninos, o tambor em que começará a bater.

Função primordial que os instrumentos devem cumprir durante os primeiros estágios da educação musical, ou seja, promover o movimento e a atividade rítmica e musical, as crianças interpretam as melodias ascendentes ou descendentes que ouvem ao piano ou que são perturbadas pela professora. É assim que você sente folhas que caem sacudidas pelo vento, macaquinhos que sobem ou descem das árvores, etc (BRITO,2003).

A música e o ritmo

A criança, por meio do canto, dá lugar às primeiras experiências diretas e vitais da música, enquanto canta, sente-se o protagonista e produtor do evento musical. Às vezes é que eles não são devidamente apreciados e encorajados por pais e professores que passivamente testemunham as tentativas e ensaios vocais da criança, sem fornecer-lhes bons modelos e sem cuidar para expandir gradual e adequadamente seu repertório de canções.

Ao contrário, é necessário sensibilizar a criança, direcionando sua atenção para o fenômeno auditivo, a afinação motora, o timbre da voz, seu espírito e sua imaginação para o canto. Isso sem dúvida enriquecerá sua experiência sensível e ao mesmo tempo você se treinará para uma avaliação consistente da beleza (BRÉSCIA,2003).

Entre 3 a 5 anos a criança pratica a voz deve ser feita principalmente individualmente ou em pequenos grupos . Só assim o responsável poderá ajudar e orientar seus alunos no processo de conscientização e conscientização sobre o canto. Desta forma, você também saberá exatamente como direcionar as atividades do conjunto, principalmente no que se refere à tessitura das músicas de acordo com o comprimento vocal médio das crianças.

A este respeito, as opiniões divergem amplamente entre os diferentes pedagogos e autores especializados, pois algumas vozes infantis estão naturalmente em baixo nesta altura, enquanto para outras o registo desde muito cedo é muito mais amplo e mais agudo (BRÉSCIA,2003).

De nossa parte, ambas as posições parecem parcialmente verdadeiras para nós. Com efeito, já dissemos que a qualidade , a altura e a extensão das vozes infantis dependem, em primeiro lugar, da riqueza musical do ambiente

em que a criança se desenvolve, um meio que varia não só de uma casa para outra, mas também de uma cidade para outra. , de um país para outro e também da diversidade de oportunidades que teve para exercer suas cordas vocais (PENNA, 1990).

O professor deve adaptar seus ensinamentos às possibilidades vocais de cada criança, até atingir seu verdadeiro nível. Isso significa que o professor deve primeiro se preocupar em determinar o alcance médio atual das crianças, tentando reconhecer ou descobrir ao mesmo tempo suas verdadeiras possibilidades e seus problemas de emissão, audição, etc. Em termos de ritmo musical, será sobre as crianças conhecerem e interpretarem, em ligação com a música que ouvem (JOLY, 2003).

O significado rítmico dos valores começa porque a criança uma experiência física, um movimento ou um personagem em relação à música que escuta. Posteriormente, entre quatro e meio e seis anos de idade, o elemento puramente imaginativo, motor essencial de quase toda a atividade criativa da criança de três a quatro anos, será cada vez mais reduzido. Assim, ao ouvir música, ele não pensa em andar anões, senão em andar, com os quais terá dado um passo adiante no caminho da generalização. Para orientar os alunos em questões de movimentos, expressão corporal, o professor deve

ser treinado em cursos de ritmos musicais voltados para professores de pré-escola.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Aos cinco anos de idade, as crianças têm um amplo repertório de canções infantis tradicionais que são padrão em sua cultura, com as quais podem realizar tarefas de reconhecimento e memória muito melhor do que com material musical desconhecido, vários estudos longitudinais foram conduzidos para investigar o desenvolvimento da habilidade das crianças em reproduzir com precisão as músicas que lhes foram apresentadas.

Aparentemente, há consenso de que, primeiro, se aprendem as palavras, depois o ritmo, contornos e intervalos, nesta ordem; com a idade, o desempenho melhora gradualmente e pode se recuperar no final da infância (JOLY, 2003).

Por volta dos cinco anos de idade, as crianças estão claramente tentando preencher os detalhes dos contornos da música do estágio anterior; suas tentativas são modelos altamente identificáveis de canções da cultura. Os pesquisadores realizaram um estudo observacional de desenvolvimento detalhado neste período, ensinando um grupo de cinco crianças de 4 a 5 anos por um ano, uma canção tradicional que eles chamaram de Canção de Charlie, um grupo comparativo de estudantes de música da terceira

série Ele também aprendeu durante um período muito mais curto com isso eles querem implicar no canto infantil, os valores quantitativos de altura, intervalos, durações, reconhecíveis, embora ainda não esteja totalmente desenvolvido (KRZESONKI E CAMPOS,2006 ; JOLY, 2003; FONTERRADA,2008) .

O que os torna empolgantes, entretanto, é que eles colocam o estudo do desenvolvimento musical em pé de igualdade com o desenvolvimento não há dúvida de que essa abordagem se tornará cada vez mais importante na psicologia. Os esquemas de contorno têm três elementos importantes: um arco, um nível de organização do tom e uma gama de movimentos melódicos; o quadro do tom é o tamanho do intervalo dentro do qual as notas da música são cantadas. As alturas de limite definidas pelo intervalo podem ser conectadas, tanto pelo que dá visão já mais elevada em que os espaços intermediários não estão em preenchimentos com notas, quanto por degraus onde existem(FONTERRADA,2008).

O desenvolvimento de habilidades técnicas será provavelmente o primeiro a surgir e se desenvolver; Nos estágios iniciais, isso se manifesta por meio de diferentes tipos de movimentos físicos, como balanço, movimentos da cabeça, balanço etc. A pesquisa Moog de 1976 sobre as respostas de bebês a canções cantadas por eles mostrou que aproximadamente um décimo dessas crianças de 18 a 24 meses eram capazes de adaptar seus

movimentos ao ritmo da música por curtos períodos, no máximo. Quanto mais idade, mais esses períodos aumentaram, embora Moog tenha encontrado um pote entre as crianças de 3 a 4 anos, quando aparentemente, em avanços perceptíveis na condição entre música e movimento (ROMANELLI, 2009).

A modalidade da linguagem poética, seja poesia ou cantoria, desde muito cedo tem que se trabalhar basicamente no nível oral. Temos que tentar fazer os meninos e meninas gostarem quando ouvem um poema ou cantam uma música, temos que mostrar a eles o tipo de linguagem poética. Eles têm que saber que esses textos foram escritos por pessoas que nos explicam acontecimentos que acontecem no mundo, que refletem os sentimentos dos seres humanos de uma forma bonita, que quando os ouvimos soam bem, têm musicalidade (ROSA, 1990).

Devemos explicar aos meninos e meninas que a maneira como escrevemos é diferente de como escrevemos uma história ou uma história, que as palavras muitas vezes têm um duplo significado, do que objetos que não têm vida própria, em poemas (ROMANELLI, 2009).

A poesia é um tipo de expressão muito peculiar, tanto pela sensibilidade que compartilha

quanto por suas características linguísticas. Na linguagem poética encontramos muitas metáforas simbólicas; Em um léxico cuidadoso, muitas vezes é possível fazer recursos linguísticos próprios da linguagem oral, ou de outras línguas.

A linguagem poética nos ajudará a exercitar a memória, pois nas aulas desde a primeira infância é necessário citar e aprender pequenos poemas e cantigas, existem para todas as ocasiões e adequados para diferentes idades. O que devemos fazer ao aprender um poema ou uma música é colocar essa situação às crianças a quem se dirige, de que assunto se refere, quem o escreveu e quais foram seus sentimentos quando os compôs (FONTERRADA,2008).

As canções e poemas que escolhemos têm que ser próximos das crianças e simples ligados à nossa cultura. Na biblioteca da turma podem existir livros de poesia para o aluno ver ou ler, copiar de acordo com a idade. Devemos fazer com que esses livros sejam de autores conhecidos e poemas escritos para crianças como eles (WEIGEL,1988).

No primeiro ciclo do ensino básico, em sala de aula, deveria haver também um local para deixar os poemas que os meninos e meninas inventaram em sala de aula, um local onde pudessem expor suas produções.

No primeiro ciclo do ensino básico, na aula de línguas, podemos aproveitar poemas e canções para trabalhar as diferentes categorias (nome, adjetivo, verbo, etc.) e para nos aproximarmos da grafia. Pode fazer o mesmo com as canções trabalhadas, pode organizar um canto de canção, ao nível do ciclo ou da escola, em conjunto com um especialista em música, e além de cantá-las, explicar o trabalho que a turma fez, quem as escreveu, por que, a quem foi endereçado, se eles nos contam uma história, etc.

Desenvolvimento musical em nível pré-escolar

No que diz respeito à educação musical na pré-escola, nos referimos principalmente ao potencial musical da criança e da criança, portanto, o mesmo ocorre com sua habilidade inata para a música. Isto porque o sentido da atividade musical nas idades iniciais e pré-escolares, como em qualquer processo de iniciação musical que ocorra neste período, visa, a nosso ver, desenvolver e enriquecer a atividade natural e espontânea que toda criança possui. e garota para a música.

A afirmação de que todo menino e menina tem aptidões potenciais para a música, é baseada em estudos sobre os primórdios do comportamento musical na / a menina desde sua mais tenra idade manifesta um período de comportamento musical, tudo que soa me atrai ou se move, realiza movimentos técnicos acompanhados ou vocalizações, repete e produz sons

com voz, brinquedos, entre outros. (ROSA, 1990).

A musicalidade não depende de fatores hereditários, como acontecia no passado, pelo talento de botões especiais. Tampouco é condição para desenvolver adequadamente um fator decisivo na musicalidade (ROSA, 1990).

As experiências musicais e sonoras do lar, as canções da mãe, dos irmãos, etc. A música tocada pelo rádio a televisão , grava o som finalmente a realidade do ambiente externo influencia no desenvolvimento da musicalidade de cada criança antes da admissão na pré-escola, essas primeiras experiências não podem ser ignoradas, devem ser tidas em conta na programação das atividades musicais ao nível, seja para as reforçar, reorientar ou ultrapassar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a importância da educação musical nas crianças é de primeira necessidade para os anos iniciais. Pois através dela as crianças adquirem mais conhecimentos no que é a leitura , e um desenvolvimento intelectual, pelo que podemos dizer que a educação musical é extremamente importante para que esta disciplina seja ministrada em todas as instituições de ensino , pois é uma motivação para que as crianças tenham maior capacidade e criatividade para compreender música.

Há evidências de que a experiência precoce pode ter um efeito significativo no desenvolvimento da habilidade musical. Essa experiência pode começar antes mesmo do momento do nascimento. Em vários estudos sobre os primeiros anos de vida de jovens músicos altamente treinados, descobriu-se que muitos dos pais cantavam para eles todos os dias (especialmente quando estavam dormindo). O uso de jogos musicais encorajam as crianças a dançar e cantar junto com a música. Este tipo de estímulo afeta as capacidades perceptivas e receptivas do menino e da menina, portanto seus efeitos nem sempre podem ser observados nos primeiros comportamentos deste, mas pode ter um impacto importante na facilidade com que um aluno os jovens progredirão mais tarde.

Portanto, no momento do planejamento do professor, ele deve saber selecionar os objetivos e os conteúdos, uma vez que estes devem ser acomodados de acordo com as possibilidades que muitas crianças têm de perceber, compreender e produzir.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São

Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHIARELLI, L. K. M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Revista Recre@rte N°3 junho 2005 ISSN: 1699-1834 .

COSTA, S. B. A importância da música para as crianças. São Paulo: Abemúsica,2002.

CRUVINEL, F. M. Educação Musical e Transformação Social. Goiânia:.Unesp,2005.

FARIA, M. N. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand –Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FONTEERRADA, M. T. O. 2. ed. De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

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

GUILHERME, C, C, F. Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. In:____. ANGOTTI, M. (Org.) Educação infantil: Para quê, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea,Cap.9. 2006.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: Conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:____. HENTSCHE,

L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7. 2003.

KRZESONKI, M. T. S.; CAMPOS, S. S. **A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança.** Revista de divulgação técnico-científico do ICPG. v. 2 (8), 2006.

OLIVEIRA, M. S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. **A música na creche.** In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

ROMANELLI, G. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental.** Educar em Revista, Curitiba, n.34. 2009.

ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZAMPRONHA, M. L. S. **Da música, seus usos e recursos.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OS SETORES JABAQUARA E AMERICANÓPOLIS: POBREZA E INCERTEZAS NA PERIFERIA DA OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA (OUCAE)

Danilo Lisboa Barros

Os setores Jabaquara e Americanópolis compõem a extremidade leste da OUCAE, no eixo da Av. Água Espraiada, com quase a totalidade de suas áreas localizadas nos limites do distrito do Jabaquara, o mais carente ou de menor renda entre os distritos afetados pela Operação Urbana.

Na divisão espacial entre esses setores, o que chama atenção é que o Setor Americanópolis não é contínuo, sendo composto por três áreas, uma ao norte e duas ao sul do Setor Jabaquara, conforme podemos verificar no mapa:

Setores Jabaquara e Americanópolis

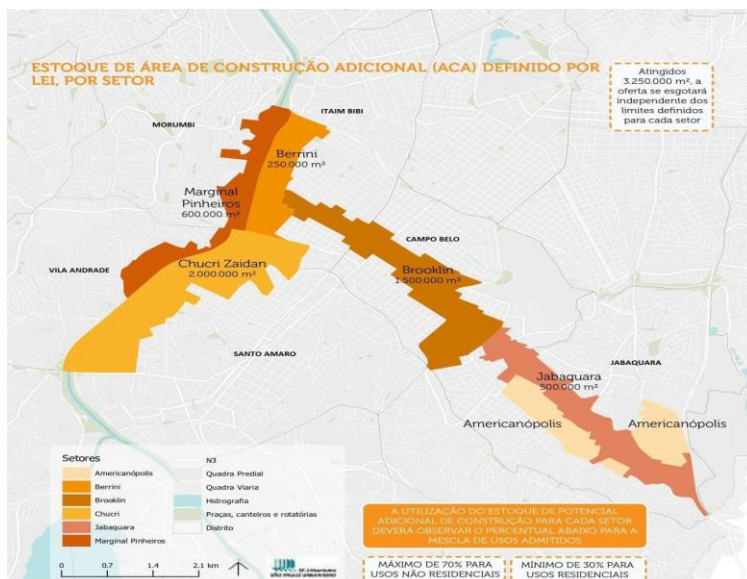


Estes dois setores são os que menos despertaram interesse dos agentes privados atuantes na OUCAE, entretanto, recebem forte atuação do poder público em que a prefeitura projetou e está responsável por construir 66 empreendimentos de HIS, o túnel na continuação da Av. Água Espaiada que a ligará à Rodovia dos Imigrantes, o Parque do Chuvisco e o projeto Via Parque que prevê um parque linear e pistas viárias locais circundando. Já para o Governo do Estado fica a responsabilidade de implantar as vias e estações do monorail da Linha 17-Ouro do Metrô-SP.

Sobre a atuação dos agentes privados nestes setores, a figura abaixo apresenta dados que dão a

dimensão da possibilidade de atuação e a realidade desta participação.

Setores da OUCAE e estoque de ACA definidos para cada setor.



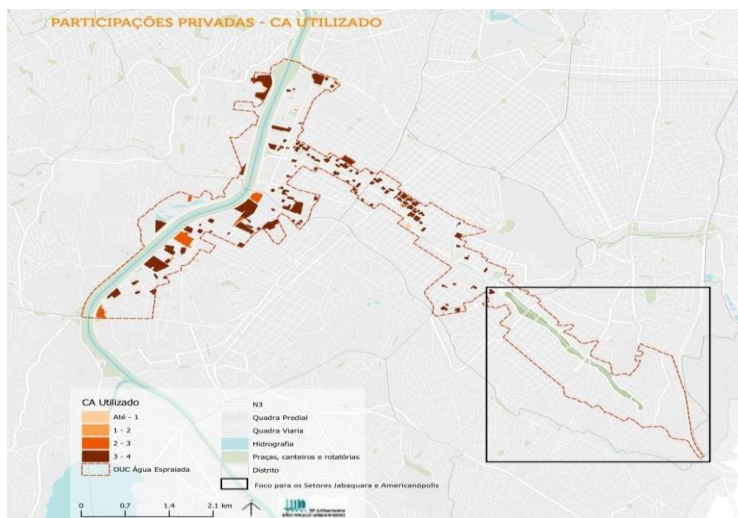
Fonte: SP URBANISMO (2016 b).

Ao falar sobre ACA que significa Área Construtiva Adicional, ou seja, a quantidade de metros quadrados que os agentes imobiliários podem construir acima do previsto na legislação, mediante aquisição do CEPAC, seja para uso residencial ou comercial, o mapa traz outra informação importante sobre o Setor Americanópolis, a ausência desse índice urbanístico para o setor, único nessa condição, o que em outras palavras quer dizer que o setor não está disponível para comercialização ou especulação

imobiliária, estando sujeito aos padrões urbanísticos da legislação municipal que vale para as demais áreas da cidade não inclusas em Operações Urbanas. O Setor Jabaquara, apesar de ter extensão semelhante ao vizinho Setor Brooklin, tem uma oferta de apenas 500 mil m² de ACA disponível, o equivalente à um terço da oferta do vizinho. Apesar de a oferta ser menor, ela não é desprezível, é o equivalente ao dobro do Setor Berrini, menor oferta entre os setores, contudo, consumiu apenas 7.709,35 m² de sua oferta, restando um saldo de 492.290,15 m², o que corrobora com nossa afirmação anterior de que o Setor não teve interesse do mercado, o que limitou seu desenvolvimento, assim como o do Setor Americanópolis.

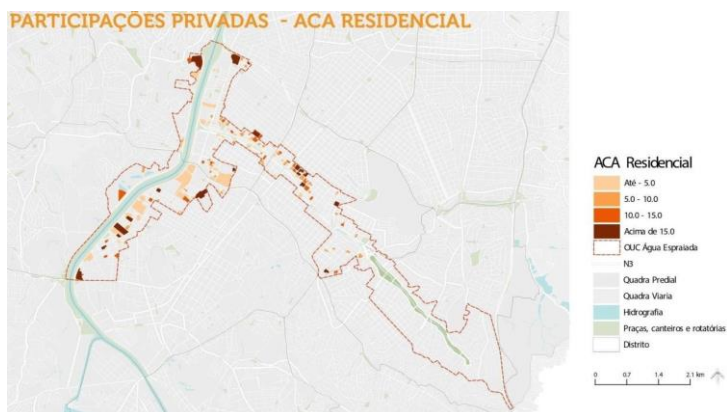
Como a oferta de CEPAC oferecida pela lei já foi quase totalmente consumida e considerando o PL 722/2015, que aumentaria a oferta, não seja aprovado, os Setores Jabaquara e Americanópolis permaneceriam sem alterações significativas. Vejamos as figuras.

Dados de participação dos agentes privados no desenvolvimento da OUCAE através do coeficiente de aproveitamento (CA).



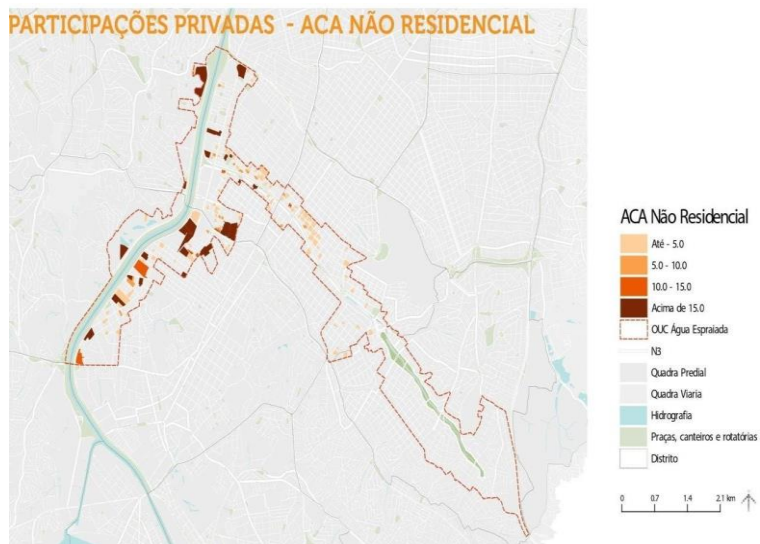
Fonte: SP URBANISMO (2016 b) com modificações por BARROS, D. L.(2017).

Locais de empreendimentos residenciais que utilizaram a área construtiva adicional (ACA) e quantidade de papéis vinculados.



Fonte: SP URBANISMO (2016 b)

Locais de empreendimentos não residenciais que utilizaram a área construtiva adicional (ACA) e quantidade de papéis vinculados.



Fonte: SP URBANISMO (2016 b)

Considerando a participação dos agentes privados na aquisição do direito urbanístico de construir e como tem sido usado, segundo o tipo de uso, concluímos que a maior parte das ACAs de uso não-residencial está concentrada no eixo dos Setores Berrini, Chucrí Zaidan e Marginal Pinheiros e em menor quantidade também distribuídas ao longo do Setor Brooklin. A utilização de ACA para fins residenciais está mais dispersa e ocupa em maior número as extremidades dos Setores Berrini, Chucrí Zaidan, Marginal Pinheiros e Brooklin. Há apenas uma área com CA (Coeficiente de Aproveitamento) utilizado pelos agentes privados em todo o perímetro

dos Setores Jabaquara e Americanópolis.

As conclusões apresentadas só corroboram com a nossa afirmativa de que há um evidente menosprezo por estas áreas específicas do perímetro da OUCAE considerando a atuação dos agentes privados. E os agentes públicos, como agem?

Para os agentes públicos na área dos Setores Jabaquara e Americanópolis há duas frentes de ação: uma se caracteriza pelo provimento de HIS (Habitação de Interesse Social) e a outra pela implantação de obras viárias, de transporte coletivo e de dois parques, o do Chuvisco e o Linear Água Espreada.

Abaixo mostramos os empreendimentos entregues e em obras em decorrência do reassentamento de população na OUCAE:

Empreendimentos HIS entregues na OUCAE

Fonte: SP URBANISMO, 2016 (fig. de 21 à 26) / Internet (Fotos 27 e 28)

Informações sobre os empreendimentos de HIS entregues e em obras na OUCAE.



Figura	21	22	23	24	25	26	27	28
--------	----	----	----	----	----	----	----	----

Nome do Conjunto habitacional	Iguaçu	Jardim Edite 1	Gutemberg	Área 03	Área 18	Corruíras	Jardim Edite 2	Estevão Baião
Valor total da obra com recursos provenientes de CEPAC (em R\$)	3.842.486,00	67.461.315,00	4.422.121,00	16.669.402,00	18.664.586,00	55.227.827,00	5.049.586,34	82.400.000,00
Aporte de recursos dos cofres municipais (em R\$)							4.005.127,00	
Data da entrega	abril de 2013	maio de 2013	maio de 2013	outubro de 2015	junho de 2016	abril de 2013	agosto de 2017	em obras

Fonte: BARROS, D. L. (2017) a partir de dados da SP URBANISMO (2016 b) e PREFEITURA DE SÃO PAULO (2017)

As imagens mostram empreendimentos de HIS entregues (da fig. 21 à 27) e em execução (fig. 28) como obras decorrentes dos recursos auferidos pela OUCAE e são apresentados no Relatório 2016 da Operação Urbana. Interessa-nos observar as localizações dos empreendimentos.

Os conjuntos habitacionais Jardim Edite I e II (fig. 22 e 27) estão localizados no Setor Berrini, no cruzamento da Av. Luís Carlos Berrini com Av. Roberto Marinho (Água Espraiada) e ao lado da Ponte Estaiada. São 320 unidades (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2017) ocupadas por um resquício de famílias que resistiram ao processo de reintegração de posse e despejo quando da dissolução da Favela Jardim Edite e construção da Av. Água Espraiada como demonstrado por Fix (2001) e que segundo reportagem da Rede Brasil Atual – RBA (2013) eram um total de 3200 famílias.

No Setor Brooklin estão localizados dois empreendimentos de HIS, o Iguazu e o Gutemberg (fig. 21 e 23). No Setor Marginal Pinheiros não há nenhum e no Chucri Zaidan há menção à duas áreas próximas à Rua Laguna (continuação da Av. Chucri Zaidan) segundo apresentação da SP Urbanismo (2011). Todas as demais obras entregues e em execução (fig. 24, 25, 26 e 28) são nos Setores Jabaquara e Americanópolis.

A área ao redor do córrego e da Av. Água Espriada ainda é constituída por diversos núcleos de favela (assentamentos irregulares) e a região já foi considerada como o terceiro maior núcleo de favelas da cidade, com uma população estimada em 40 mil famílias no fim do século XX e virada para o XXI, segundo a Rede Brasil Atual (2013). Essa ocupação foi diminuindo ao longo do tempo com a construção da Av. Água Espriada, a promulgação da OUCAE e seus projetos, sobretudo viários e a implantação da Linha 17 do Metrô-SP.

Com a entrega do Parque do Chuveiro em abril de 2017, as obras atualmente em execução nos Setores Jabaquara e Americanópolis estão concentradas na construção de HIS e ampliação da Av. Água Espriada com continuidade pela Via Parque e implantação do parque linear, obras que, por sinal, são necessárias ao prolongamento do trecho entre as estações Jd. Aeroporto e Jabaquara da Linha 17 do Metrô-SP.

Assentamentos irregulares, HIS e projeto Via Parque.



Fonte: SP URBANISMO (2016)

A figura mostra os diversos núcleos de favela identificados nos projetos da OUCAE, bem como as 66 áreas destinadas à HIS.

HIS e Projeto Via Parque – divisão por lotes e construtoras.



Fonte: SP URBANISMO (2016)

A figura apresenta as construtoras responsáveis pelos 4 lotes em que foram divididos os Setores Jabaquara e Americanópolis para a construção de HIS.

Sobre os dados oficiais a respeito da quantidade total de favelas que havia e ainda há no eixo da Água Espriada, a Secretaria de Habitação do Município de São Paulo – SEHAB respondeu que “somente as favelas que foram consideradas próximas ou dentro dos perímetros de obras da OUCAE recebem atendimento pela operação”, (Resposta recebida por meio de mensagem pessoal enviada por Christina Otani Kitamura da Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo (SEHAB). esultando num total de 20 núcleos que apresentam os seguintes dados sobre famílias cadastradas e removidas:

Dados de favelas existentes com famílias cadastradas e removidas no perímetro da OUCAE.

Favela	Famílias cadastradas	Famílias removidas	Favela	Famílias cadastradas	Famílias removidas
Arco Verde	18	0	Guian Corruíras	232	17
Rocinha Paulista	1139	1128	Ponte da Fonte São Benedito	121	41
Beira Rio	878	477	Americanópolis	41	0
Alba	589	40	Muzambinho	198	15

Souza Dantas	725	48	Paragauai	90	0
Babilônia	401	9	Imigrantes	236	0
Taquaritiba	600	66	Jd. Edite **	339	252
Henrique Mindlin	389	0	Estevão Baião / Iguaçu*	24	24
Vietnã	929	186	César Ravasco	25	3
Nova Minas Gerais	229	233	Chuveisco*	3	3

(*) Estes assentamentos não foram inicialmente previstos e foram incluídos por terem sido afetados nas obras de melhoramento viário, na obra do Parque Chuveisco e em produção de HIS.

(**) Favelas com remoção total

Fonte: Christina Otani Kitamura / SÃO PAULO, 2017

Os dados apresentados revelam que serão 7.206 famílias afetadas pelas obras de implantação e melhoramento do sistema viário e do Parque Chuveisco, no perímetro da OUCAE, e que destas famílias cadastradas pela SEHAB, 2.542 foram removidas e uma favela teve remoção total, a Jd. Edite. Pelos dados apresentados podemos concluir que se a favela Jd. Edite teve remoção total, todas as 339 famílias deixaram o local, todavia apenas 252 foram computadas como removidas. Outras duas favelas, Estevão Baião/Iguaçu com 24 famílias e

Chuveiro com 3 famílias, foram incluídas posteriormente e podem ser consideradas como removidas, segundo os dados.

Ainda segundo os dados fornecidos pela SEHAB, órgão responsável pela questão habitacional na OUCAE e não a SP Urbanismo que é responsável pelo gerenciamento geral da Operação, atualmente estão em obras 6 empreendimentos de HIS com previsão de 932 unidades e que foram entregues este ano, outras 68 unidades referentes ao empreendimento Jd. Edite 2. Questionados sobre as negociações e tratativas para remoção das populações faveladas afetadas, a secretaria informa:

Devido a disponibilidade de recurso da OUCAE foi pactuado cronograma de intervenções que prioriza a entrega de HIS para as famílias já removidas que aguardam em auxílio-aluguel e não há previsão em 2017 de novos trechos da Via Parque. A partir da realização de novos leilões de CEPAC e conseqüente arrecadação financeira, novos trechos serão implantados com ordem de início específica, equilibrando aplicação de recursos em infraestrutura e HIS. (CHRISTINA OTANI KITAMURA / SÃO PAULO, 2017).

O que a resposta explícita é que há uma aparente pausa no processo de remoção de famílias para implantação das obras por falta de recursos, ao menos para este ano de 2017, e que a continuidade

está associada a novos leilões de CEPAC para angariar mais recursos, ou seja, está implícita a necessidade da aprovação do PL 722/2015 que visa garantir a continuidade financeira da Operação Urbana e dos projetos em desenvolvimento, da qual discordamos da autora da resposta em relação ao “equilíbrio na aplicação de recursos em infraestrutura e HIS”, pois de acordo com tudo que temos pesquisado, os projetos de infraestrutura, sobretudo viários, tem prioridade na utilização dos recursos obtidos enquanto as demandas sociais, representada pela construção de HIS neste caso, ficam com o residual destes recursos.

Outros dados sobre a dimensão de população favelada e afetada pelas obras da OUCAE foram localizados, entre eles o da série de reportagens da Rede Brasil Atual (2013) citando uma estimativa que cruzou “dados de estudos acadêmicos e informações oficiais” havia cerca de 68 núcleos de favela com população estimada em 80 mil famílias entre a década de 1980 e início da década de 1990. Fix (2001) afirma exatamente que em 1995 eram 68 núcleos de favela com população superior à 50 mil pessoas. Entre as décadas de 1990, quando ocorre a implantação da Av. Água Espraiada, e o ano de 2013, ano da reportagem, cerca de 30 mil famílias já haviam sido removidas e mais 10 mil famílias seriam em consequência das novas obras. Esses dados podem ser relativizados por estarem superestimados, mas dão a dimensão de que se trata de um grande

processo de remoção populacional documentado em tantos outros trabalhos acadêmicos e outras reportagens.

Os dados oficiais apresentados no relatório da SP Urbanismo (2016) informam que quase 5 mil famílias foram removidas entre os anos de 2008 e 2016 enquanto a quantidade de unidades habitacionais entregues entre o ano de 2012 e 2016 foi de apenas 710, estando em construção 2.066 unidades a serem entregues entre o segundo semestre de 2016 e segundo semestre de 2018. Além disso, a prefeitura dispõe de um banco de terras com 73 terrenos; outras 1.112 unidades contratadas; 1.116 unidades com contratos pendentes; 1.604 unidades à licitar; 578 em projeto e; 2.111 à projetar, perfazendo um total de 9.297 unidades habitacionais. Estão recebendo auxílio aluguel um total de 1.903 famílias que já consumiram um total de R\$20.262.320 com previsão de gasto até R\$31.857.174. Além disso, já foram gastos com “projetos, gerenciamento social e gerenciamento técnico” um valor de R\$25.872.585 de uma previsão de até R\$55.440.797.

O que essa infinidade de números nos revelam é que houve uma grande quantidade de remoção ao mesmo tempo em que não houve unidades entregues ou atendimento habitacional na mesma proporção, apesar das estimativas e projeções oficiais, além disso, é expressivo o gasto com questões técnicas,

como os projetos e gerenciamentos não especificados.

O baixo investimento na questão habitacional associada à OUCAE corrobora com a afirmativa de Ulian (2008, p. 113-14) ao citar Mello (2000) para quem “o investimento em áreas de residência da população mais pobre é sempre o residual dos orçamentos públicos” diretamente associados à “convivência do Estado na construção de um modelo econômico concentrador de renda e de um espaço segregador”.

A segunda figura traz informações sobre a divisão em lotes construtores da obra Via Parque, antigo trecho de extensão da via expressa Água Espraiada, e como podemos notar, será realizado por grandes construtoras nacionais, entre elas, há envolvidas nos recentes episódios de propina e corrupção em obras no âmbito do Governo Federal, como a OAS e a Odebrecht, alvos da Operação Lava Jato.

Em ambas as figuras não há menção ao túnel que ligará a Av. Água Espraiada à Rodovia dos Imigrantes a partir do cruzamento com a Av. Pedro Bueno, um dos principais objetivos da OUCAE, apesar desta obra constar em outras projeções e estar financeiramente descrita no Relatório 2016 da OUCAE.

Segundo os dados do relatório da SP

Urbanismo (2016) o túnel é uma obra em andamento e seus custos estão divididos em duas partes, o valor total de R\$1.779.296.125 com obras físicas e R\$158.122.771 com desapropriações. Já foram gastos (valor executado) R\$78.238.775 com obras e R\$819.421 com desapropriações. Nossas visitas à campo não detectaram qualquer sinal de obras para túnel, apenas a conclusão da ligação entre a Av. Água Espraiada e a Av. Pedro Bueno a partir do Piscinão do Jabaquara.

A série de reportagens especiais feitas pela RBA em 2013 sobre a OUCAE traz também informações sobre o túnel, tratado como de construção incerta e com projetos de traçado e valor estimado que mudam ao longo do tempo e das administrações municipais, como podemos aferir pelo seguinte trecho da matéria:

O traçado vem mudando ao longo dos anos. Em 2001, a previsão era de um túnel de 400 metros, bem próximo da rodovia, e a maior parte da ligação se daria em pistas através do parque. Seis anos depois, na primeira gestão de Gilberto Kassab (2006-2008), o túnel chegou a 4,5 quilômetros, saindo da área verde para alguns quarteirões ao norte, e seu custo subiu para R\$ 2 bilhões. No ano seguinte foi reduzido para 3,7 quilômetros e passou a custar R\$ 2,7 bilhões. O projeto final, de 2011, prevê 2,7 quilômetros, com um gasto de R\$ 3,7 bilhões. (REDE

BRASIL ATUAL, 2013).

A reportagem continua afirmando que o Ministério Público Estadual questionou a obra por não contemplar o transporte público e o reassentamento das famílias afetadas e que a nova administração municipal de Fernando Haddad (2013-2016) suspendeu a construção do túnel por tempo indeterminado, prometendo investir os 2,3 Bilhões de recursos na construção de HIS.

Se a promessa foi cumprida, não podemos afirmar com certeza. Contudo as obras não começaram e o túnel não foi realizado e de acordo com os dados oficiais (SP URBANISMO, 2016), se confirmados como já apresentamos, seriam 2.066 unidades habitacionais já em obras em 2016, com entregas previstas entre os segundos semestres de 2016 e 2018, maior realização ocorrida que o verificado entre 2012 e 2016 com apenas 710 unidades. De concreto temos apenas as 68 unidades do Conjunto Jd. Edite II, entregues em agosto de 2017 pela nova administração municipal.

De acordo com a SP Urbanismo (2016), os custos referentes ao túnel da Água Espriada estão estimados em R\$1.937.418.896 inclusos no valor global das obras de prolongamento do viário da avenida com valor total estimado em R\$2.676.211.083, ou seja, o túnel sozinho é responsável por quase 2 bilhões de reais, valor muito superior aos R\$653.425.267 previstos com obras e

gerenciamento de HIS e aluguel social ou mesmo maior que o aporte financeiro às obras da Linha 17-Ouro do Metrô-SP, estimado em 500 milhões de reais.

Diante da proposição de um traçado alternativo para a ligação entre a Av. Água Espraiada e a Rodovia dos Imigrantes, com solução via túnel abrangendo áreas fora do perímetro da OUCAE, poderíamos entender que não seria mais necessária a remoção das famílias e a execução do projeto Via Parque, portanto, qual seria a justificativa em manter o projeto?

Do ponto de vista da prefeitura, a resposta poderia ser o atingimento dos objetivos da OUCAE, entre eles, reurbanizar o vale do córrego, equacionar a inadequação habitacional e melhorar a mobilidade urbana (SP URBANISMO, 2016).

Para o Governo do Estado de São Paulo a justificativa seria a melhora da mobilidade urbana através da continuação da implantação da Linha 17-Ouro do Metrô-SP que necessita de espaço viário para sua inserção.

Do ponto de vista dos agentes privados, do setor imobiliário, segundo a reportagem da Rede Brasil Atual (2013), “as intervenções fazem parte da dinâmica social de uma grande cidade”, é o que diz o presidente, à época, do Sindicato das Empresas de Compra, Venda, Locação e Administração de Imóveis

de São Paulo (SECOVI), Cláudio Bernardes, que afirma também:

“O que aconteceu na região da Água Espraiada é o resultado claro do investimento em infraestrutura por parte do Estado, que possibilita à iniciativa privada realizar empreendimentos melhores e maiores, valorizando a região. Não é exclusividade daquele local. É o que ocorre quando há condições para a iniciativa privada investir.” (REDE BRASIL ATUAL, 2013).

A fala de Claudio Bernardes traduz a naturalização do processo, como se fosse algo absolutamente comum, a união entre o Estado e a iniciativa privada, em que o Estado age como uma ‘limpeza do terreno’ para então a iniciativa privada ter condições de agir e realizar “empreendimentos melhores e maiores” em oposição aos empreendimentos piores, menores e possivelmente de autoconstrução preexistentes no local.

E a forma que o Estado encontra de realizar essa intervenção é através dos projetos âncora, que no caso da Água Espraiada, ocorreu primeiro com a implantação da avenida, que não foi então totalmente viabilizada criando-se a necessidade de uma nova obra, desta vez o parque linear e o túnel, e posteriormente o apelo ao transporte público de qualidade em nível metropolitano, através da implantação da linha de metrô. Três momentos

distintos que se somam no mesmo objetivo, promoção da valorização imobiliária através da expropriação e segregação sócio-espacial.

Para os moradores da área diretamente afetada, moradores das favelas deste eixo, fica o sentimento de injustiça por quem viu a cidade se desenvolver e efetivamente ajudou no processo de valorização que hoje lhes é negado, fica a insegurança quanto ao seu futuro, quanto a perspectiva de satisfazer a necessidade de habitação e o que querem é direito, de permanecer na área da OUCAE, como preconiza a lei, e que ele não seja apenas para poucas famílias, como tem demonstrado a história, mas que seja para todos de suas respectivas comunidades (núcleo de favela), como revelam falas nas reportagens da RBA (2013):

“Quando viemos morar aqui não tinha prédios, não tinha mercado, a Washington Luís era uma pista só. Agora que o bairro cresceu, ficou chique, veio o progresso, vem o Metrô, os pobres atrapalham e têm de sair?”

“Foram anos enfrentando enchentes, falta de infraestrutura, de equipamentos públicos. Agora teremos a intervenção e o povo pobre tem de sair? Não, os moradores têm o direito de permanecer aqui e ser reassentados na área da operação”

(REDE BRASIL ATUAL, 2013)

O destino dos removidos é conhecido na literatura sobre a OUCAE: a maior parte das famílias vai para os extremos da cidade, onde consegue adquirir imóveis ou novos barracos com o dinheiro da indenização pago e onde o custo de vida é menor, são locais como Cidade Tiradentes no extremo Leste, como acompanhou Fix (2001) e Rede Brasil Atual (2013) ou Jd. Ângela/Grajaú/Parelheiros no extremo sul, às margens dos mananciais da represas Billings e Guarapiranga (FIX, 2001; MORIOKA, 2013), alterando de forma negativa as vivências e relações dessas famílias, como podemos notar nos depoimentos:

“Não foi só a casa, o convívio e os amigos que a gente perdeu. Tem também a sobrevivência. Tive de sair do emprego, porque a distância tornou inviável ir até lá, quase ao lado do Comando.”

“Lá a gente tinha uma qualidade de vida que não tem aqui. Muita gente acha que por ser favela, haver criminalidade, não pode ser bom. Pois você não sabe a falta que eu sinto de lá.”

“Esse homem acabou com a nossa vida. Ele destruiu tudo que a gente tinha. Perdemos nossos empregos, passamos necessidade. Eu nunca mais fui a mesma.”

(REDE BRASIL ATUAL, 2013)

Pelos depoimentos apresentados e pela afirmativa da reportagem, as pessoas não são contrárias às obras em curso, mas questionam a forma como o poder público trata a questão, subjugando-os às suas decisões sobre o destino destas famílias, negando-os permanecer no lugar onde construíram suas vidas e de uma forma ou de outra, os expulsando para as periferias da metrópole.

Santos (2009) afirma que pobreza e periferização são processos interligados e o nexos entre ambos se dá pelo processo especulativo em suas diversas modalidades de atuação, assim, políticas voltadas à ampliação do sistema viário contribuem decisivamente com o processo de periferização, como destaca na fala de Rattner (1975):

[...] a política de ‘desapropriação’ para fins de ‘modernização’ do sistema viário – sobretudo em função do número sempre crescente de carros particulares – contribui para expulsar para a ‘periferia’ contingentes crescentes de habitantes, distanciados assim de seus antigos lugares de trabalho, tendo como efeito a intensificação da demanda de transportes.” (SANTOS, 2009, p.58).

Segundo o raciocínio de Santos (2009), os pobres são condição e vítimas do processo especulativo que ao expulsá-los das áreas mais centrais, têm por efeito elevar preços de terrenos e

propriedades imobiliárias conduzindo grandes contingentes para as periferias e assim contribuindo com o processo de expansão espacial da aglomeração urbana.

Esse tem sido o processo que conduz a ampliação da metrópole de São Paulo e se repete no caso da OUCAE. Este postulado teórico de Santos (2009) também vai de encontro com a fala de Claudio Bernardes, anteriormente mencionada, quando afirma que as intervenções na OUCAE não são nenhuma novidade, são apenas o que “ocorre quando há condições da iniciativa privada investir”.

Para Alvarez (2015) o que ocorre no atual momento, diretamente associado às transformações no capitalismo, em que se destacam os processos de reestruturação produtiva e a financeirização, coloca em outro patamar a produção do espaço na metrópole que passa de condição geral de acumulação para condição fundamental da reprodução do capital. A cidade como negócio, em que se aprofunda a noção do espaço como mercadoria, vai viabilizar a reprodução do valor e ampliar a importância do papel do Estado como regulador das alianças entre os diferentes fragmentos do capital, como impulsionador de projetos de renovação/reestruturação urbana e como detentor hegemônico da força e da violência na regulação do espaço.

O mecanismo da Operação Urbana, entre

outros, é a forma oficial como o Estado 'cria as condições da iniciativa privada investir' de modo mais efetivo e sob regras privilegiadas em relação à legislação municipal e outras áreas da cidade e onde aparece com mais nitidez sua atuação.

Segundo Alvarez (2014) as transformações que ocorrem em decorrência das Operações Urbanas, obras constituintes de projetos de abertura e construção de vias e os ditos programas de recuperação ambiental, são a expressão da plasticidade da metrópole de São Paulo constituindo centralidades concentradas e destinadas a poucos.

O caso da OUCAE tem sido ainda mais paradoxal ao considerarmos que a implementação de infraestrutura viária e de transporte coletivo tem sido feita na perspectiva de atender a intensificação da demanda de transporte, expulsando a população de menor renda para longe, na intenção de atender outra população de menor renda já residente nas periferias e que tem como destino as centralidades metropolitanas, em especial a centralidade da Av. Berrini, ou mesmo no limite da observação, a mesma linha de metrô responsável pela desapropriação e que poderia melhorar a mobilidade de quem vive nas favelas da Água Espriada, será a mesma que a trará ao trabalho cotidianamente quando não mais residir na área, numa perfeita demonstração da perversidade do processo de valorização espacial.

Na justificativa oficial, o objetivo em relação ao

transporte coletivo é “melhorar a mobilidade urbana”, segundo o relatório da SP Urbanismo (2016), e essa justificativa tem sido usada como um dos elementos positivos na implantação da Operação Urbana, ou seja, a remoção de famílias se justifica pela melhoria da mobilidade urbana, assim, toda sociedade ganha em detrimento de alguns poucos removidos.

Além das obras de ampliação da Av. Água Espraiada (Via Parque), foi pensando no impacto que as obras do metrô teriam sobre as populações faveladas, em especial as do eixo Água Espraiada nos setores Jabaquara e Americanópolis, que nos motivou a pesquisar sobre essa estrutura, sobretudo a partir do vídeo¹⁸ de reconhecimento aéreo dos locais de implantação das estações, divulgado pelo Metrô-SP em 2013, em que se vê claramente que os locais de implantação de boa parte das estações são favelas.

A Linha 17-Ouro do Metrô-SP como um novo projeto âncora que se insere nas estratégias da aliança entre Estado e agentes privados na constituição dessa nova centralidade, discutiremos como ela está inserida nos planos de transporte metropolitano e quais as implicações nas comunidades afetadas.

Referências

ALFREDO, A. **A luta pela cidade na metrópole de São Paulo: do projeto à construção da Avenida**

Água Espraiada. 1999. 189 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVAREZ, I. P. A plasticidade da metrópole de São Paulo. Reprodução do espaço, financeirização e propriedade imobiliária. **Revista Cidades**, São Paulo, v. 11, n. 19, p. 268-295, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/4284>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. A produção e reprodução da cidade como negócio e segregação. In: _____ **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 64-79.

ALVES, G. A. A mobilidade/imobilidade na produção do espaço metropolitano. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 109-122.

CARDOSO, F. S. **Reestruturação e reprodução da metrópole**: As políticas metropolitanas de transporte como determinação da produção do espaço. 2017. 320 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/t>

de-08032017-135118/pt-br.php>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2013, 234p.

CARLOS, A. F. A. A tragédia urbana. In: _____
CARLOS, A. F. A.; VOLOCHKO,

D.; ALVAREZ, I. P. (Org.). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 43- 63.

CARLOS, A. F.. Espaço-tempo na metrópole. São Paulo: Contexto, 2001, 368 p.

FIX, M. Parceiros da exclusão: duas histórias da construção de uma “nova cidade” em São Paulo: Faria Lima e Água Espraiada. São Paulo: Boitempo editorial, 2001, 255p.

_____. São Paulo cidade global: fundamentos financeiros de uma miragem. São Paulo: Boitempo, 2007, 191p.

GARCIA, M. Z. Sistemas de monotrilho como transporte de massa: considerações a respeito de um novo modo de transportes para São Paulo. In: **Revista dos Transportes Públicos**. São Paulo: Associação Nacional dos transportes Públicos, Ano 37, 3º

quadrimestre, 2014, p. 27-52. Disponível em: <<http://files->

server.antp.org.br/_5dotSystem/download/dcmDocument/2014/12/08/1F7A4175-6233-44B7-8922-2CD8107D6E6D.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

LENCIONI, S. A emergência de um novo fato urbano de caráter metropolitano em São Paulo: A particularidade de seu conteúdo sócio-espacial, seus limites regionais e sua interpretação teórica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 82, p. 45-64, 2005.

METRÔ-SP; WALM ENGENHARIA. EIA/RIMA - Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental da Linha - 17-Ouro Ligação do Aeroporto de Congonhas à Rede Metroferroviária. São Paulo, Companhia do Metropolitano de São Paulo e Walm Engenharia e Tecnologia Ambiental Ltda., 2010. 945p. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/eia_rimaeva/index.php?p=20444> Acesso em: 01 set 2016.

METRÔ-SP. **Rede Essencial**: Trechos prioritários. São Paulo, 2006. 100 p.

MORIOKA, D. K. Aspectos da relação público-privado na redefinição do espaço urbano: a Operação Urbana Consorciada Água Espriada. 2013. 72 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SÁNCHEZ, L. E. Avaliação de Impactos Ambientais: Conceitos e Métodos. 2ª ed. São Paulo : Oficina de Textos, 2013. 583 p.

SANTOS, M. Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2009, 136p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Transportes Metropolitanos – STM. **PITU 2020**: Plano Integrado de Transportes Urbanos para 2020. São Paulo: **STM**, 1999. 176 p. Disponível em: <<http://www.stm.sp.gov.br/Pitu2020/OPitu2020>>. Acesso em: 01 Set. 2017.

_____. Secretaria dos Transportes Metropolitanos – STM. **PITU 2025**: Plano Integrado de Transportes Urbanos para 2025. São Paulo: **STM**, 2006. 199 p.

SÃO PAULO OBRAS – SP Obras. **Prolongamento da Av. Dr. Chucri Zaidan e Complexo Viário Laguna/Itapuína**. Apresentação à Ação Comunitária da Chácara Santo Antônio em 15/08/2013. São Paulo: SP Obras, 2013. 11 p.

SÃO PAULO URBANISMO – SP Urbanismo. **Plano Urbanístico Setor Chucri Zaidan**. São Paulo: SP Urbanismo, 2011. 17 p.

_____. **Operação Urbana Consorciada Água Espriada**. São Paulo: SP Urbanismo, 2012. 95 p. 26ª Reunião Ordinária do Grupo de Gestão em 19 de jun. 2012.

_____. **Operação Urbana Consorciada Água**

Espraiada. São Paulo: SP Urbanismo, 2016. 27 p. Relatório anual 2016.

_____. **Instrução CVM nº 401/2003 Operação Urbana Consorciada Água Espraiada – CEPAC.** São Paulo: SP Urbanismo, 2016. 4 p. Relatório Trimestral 4º trimestre.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Habitação. **Mensagem eletrônica HIS na OUCAE** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por

<ckitamura@prefeitura.sp.gov.br> em 28 set. 2017.

ULIAN, Flávia. **Sistemas de transportes terrestres de passageiros em tempos de reestruturação produtiva na região metropolitana de São Paulo.** 2008. 320 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/td-e-29012009-114659/pt-br.php>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

VASCONCELLOS, Eduardo A.. **Transporte urbano, espaço e equidade:** Análise das políticas públicas. São Paulo: Annablume, 2001. 218 p.

Relatórios e pareceres técnicos

COMPANHIA PAULISTA DE TRENS METROPOLITANOS - CPTM. **Relatório da**

administração: relatório técnico. São Paulo: CPTM,

2016. 137 p.

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO – METRÔ-SP. **Relatório da administração:** relatório técnico. São Paulo: METRÔ-SP, 2016. 117 p.

Legislações

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente - IBAMA. Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 1986. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1986, Seção 1, p. 2548-2549. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res86/res0186.html>> Acesso em 13 set. 2016.

_____. **Lei nº 10.257, de 10 de jul. de 2001.** Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de jul. de 2001. Seção 1 - Eletrônico, p. 1. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm> Acesso em 12 jan. 2017.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 13.260, de 28 de dezembro de 2001. Estabelece diretrizes urbanísticas para a área de influência da atual Avenida Água Espreada, de interligação entre a Avenida Nações Unidas (Marginal do Rio Pinheiros) e a Rodovia dos Imigrantes, cria incentivos por meio de instrumentos de política urbana para sua

implantação, institui o Grupo de Gestão, e dá outras providências. **Lei Nº 13.260 de 28 de Dezembro de 2001**. São Paulo, SP: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 28 dez. 2001. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13260-de-28-de-dezembro-de-2001/>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Lei 13.430, de 13 de setembro de 2002. Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 13 de setembro de 2002. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=14092002L%20134300000> Acesso em: 01 dez 2016.

_____. Lei 15.416 de 22 de julho de 2011. Altera os arts. 3º, 22, 25 e 28 da Lei nº 13.260, de 28 de dezembro de 2001, que aprovou a Operação Urbana Consorciada Água Espraiada. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 22 de julho de 2011. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento_urbano/sp_urbanismo/operacoes_urbanas/agua_espraiada/index.php?p=30994> Acesso em: 01 dez 2016.

_____. Lei 15.519 de 29 de dezembro de 2011. Dá nova redação ao "caput" do art. 8º da Lei nº 13.769, de 26 de janeiro de 2004, que aprova a Operação Urbana Consorciada Faria Lima, renumera seu

parágrafo único como § 1º e acresce-lhe o § 2º. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 29 de dezembro de 2011. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=30122011L%20155190000> Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Lei 16.050, de 31 de julho de 2014. Aprova a Política de Desenvolvimento Urbano e o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo e revoga a Lei 13.430/2002. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 31 de julho de 2014. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/2014-07-31_-_lei_16050_plano_diretor_estratgico_1428507821.pdf> Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Projeto de Lei 722 de 16 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Urbanístico Complementar do Setor Chucri Zaidan da Operação Urbana Consorciada Água Espreada, nos Distritos de Santo Amaro e Itaim Bibi, e altera a Lei nº 13.260, de 28 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 17 de dezembro de 2015, Folha 237. Disponível em <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/projeto-de-lei-722-de-16-de-dezembro-de-2015/>> Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Secretaria Municipal do Verde e Meio

Ambiente. Conselho Municipal do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – CADES. Resolução n.º 139 /CADES/2011, de 08 de junho de 2011 Dispõe sobre a aprovação do Parecer Técnico 12/CADES/11 elaborado pela Câmara Técnica II – Obras Viárias, Drenagem e Transporte que analisou o Estudo de Impacto Ambiental do Licenciamento Ambiental da ligação do Aeroporto de Congonhas a Rede Metroferroviária – Linha 17 Ouro. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 09 jun. 2011, Cidade, p. 25. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/meio_ambiente/res139_cades.pdf. Acesso em: 01 set. 2016.

Artigos e/ou matérias de jornal

REINA, E. Monotrilho vai ligar Congonhas e Morumbi. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 03 out. 2009.

paulo.estadao.com.br/noticias/geral,monotrilho-vai-ligar-congonhas-e-morumbi,445265>. Acesso em: 05 de fev. 2017.

VILARON, W. Abertura da Copa 2014 será em São Paulo, e no estádio do Corinthians. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 ago. 2010. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,monotrilho-vai-ligar-congonhas-e-morumbi,445265>>. Acesso em: 05 de fev. 2017.

G1. Escola Técnica Jornalista Roberto Marinho é inaugurada em São Paulo. **G1**, São Paulo, 15 ago. 2011.

<http://redeglobo.globo.com/novidades/educacao/noticia/2011/08/escola-tecnica-jornalista-roberto-marinho-e-inaugurada-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 18 de mar. 2017.

BAIZA, G. Obra do metrô na Avenida Água Espraiada repete gestão Maluf e 'empurra' famílias à periferia. **UOL**, São Paulo, 21 nov. 2012. Disponível em:

<<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/11/21/obra-do-metro-na-agua-espraiada-repete-gestao-maluf-e-empurra-familias-a-periferia.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BOTELHO, D. Nova São Paulo seguirá transporte e áreas de intervenção. **O Estado de**

S. Paulo, São Paulo, 29 nov. 2013. Especial Expansão Imobiliária, p. H4-H12.

GOMES, R. 'Progresso' urbano e exclusão caminham juntos na Água Espraiada, em São Paulo. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 13 nov. 2013. Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/11/progresso-urbano-caminha-junto-com-exclusao-na-regiao-do-corrego-agua-espraiada-4791.html>>. Acesso em: 16 de jan. 2017.

GOMES, R. Comunidades tentam resistir a próximas fases da Operação Urbana Água Espreada. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 13 nov. 2013. Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/11/comunidades-se-organizam-para-enfrentar-proxima-fase-da-operacao-urbana-agua-espraiada-902.html>>. Acesso em: 16 de jan. 2017.

ZANCHETTA, D. Justiça mantém embargo a condomínio de luxo na Marginal Pinheiros **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 26 ago. 2014. Blog Política Paulistana. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/diego-zanchetta/justica-mantem-embargo-a-condominio-de-luxo-na-marginal-pinheiros/>>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

RIBEIRO, B. Bancada de Haddad manobra para mudar operação Água Espreada. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 jun. 2015. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,bancada-de-haddad-manobra-para-mudar-operacao-agua-espraiada,1704768>>. Acesso em: 09 de fev. 2017.

SEGALIA, V. Das 12 cidades-sede da Copa, só uma entregou sua principal obra de mobilidade. **UOL**, São Paulo, 17 nov. 2015. Disponível em: <<https://esporte.uol.com.br/futebol/listas/so-uma-das->

12-cidades-sede-da-copa-entregou- principal-obra-ate-agora.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

GERAQUE, E. Megaempreendimento com torres e shopping vira mico milionário em São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 nov. 2016. Disponível em: <

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/11/1828048-megaempreendimento-com-torres-e-shopping-vira-mico-milionario-em-sp.shtml>>.

Acesso em: 07 de jul. 2017.

<<https://www.observatorioderemocoes.fau.usp.br/a-narrativa-e-a-contra-narrativa-remocoes-na-regiao-da-agua-espraiada/>>. Acesso em: 07 de ago. 2017.

LOBEL, F. Monotrilho de Alckmin para ligar Morumbi à Congonhas dará prejuízo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1928248-monotrilho-de-alckmin-ate-congonhas-dara-prejuizo-estado-tenta-concessao.shtml>>. Acesso em: 19 de out. 2017.

FARIAS, A. O caos do maior empreendimento embargado na capital. **Veja São Paulo**, São Paulo, 01 jun. 2017. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/parque-global-maior-empreendimento-embargado-sao-paulo/>>. Acesso em: 12 de set. 2017.

G1. Governo de SP vai pagar mais pela obra do monotrilho. **G1**, São Paulo, 07 fev. 2017. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/governo-de-sp-vai-pagar-mais-pela-obra-do-monotrilho.ghtml>>. Acesso em: 07 de fev. 2017.

Artigos de revista

DO avião para o trem: Linha 17-Ouro já está em construção na zona sul e vai conectar o aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária da cidade. **Revista Metrôpolis**, São Paulo, jan./fev 2013, ano 2, n.6.

ALVES, C.; RESENDE, L. F.; OKAJIMA, R. D. Ligação do Aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária – Linha 17-Ouro. **Revista Engenharia**, São Paulo, n. 564, p. 150-154, jun. 2009.

Websites

BLOG METRÔ/CPTM. Disponível em: <<https://www.metrocptm.com.br/scomi-entregara-primeiro-monotrilho-da-linha-17-ate-setembro/>>. Acesso em: 27 de abr. 2017.

BLOG METRÔ/CPTM. Disponível em: <<https://www.metrocptm.com.br/monotrilhos-da-linha-15-e-17-devem-ser-concedidos-a-iniciativa-privada/>>. Acesso em: 27 de abr. 2017.

BOLSA DE IMÓVEIS. Disponível em: <<http://geoberrini.com.br/>>. Acesso em: 11 de abr. 2017.

BUENO NETTO; RELATED BROKERS.

Disponível em:

<<http://www.benx.com.br/parqueglobal/mixed-use.html>>. Acesso em: 12 set. 2017.

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO – METRÔ-SP. Disponível

em: <<http://www.metro.sp.gov.br/obras/linha-17-ouro/informacoes-sobre-monotrilho.aspx>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

COMPANHIA PAULISTA DE TRENS METROPOLITANOS – CPTM. Disponível

em: <<http://www.cptm.sp.gov.br/a-companhia/obras-modern/Pages/Linha-13---Jade.aspx>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

METRÔ-SP_OFICIAL. Obras Linha 17-Ouro – Agosto/2015. **Youtube**, 25 ago. 2015. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=rk3O18Q3T2Q>>. Acesso em: 11 de abr. 2017.

METRÔ-SP_OFICIAL. Traçado da Linha 17-Ouro em imagens aéreas. **Youtube**, 25 jun. 2012. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=rk3O18Q3T2Q>>. Acesso em: 11 de abr. 2017.

VIA TROLEBUS:
<<http://viatrolebus.com.br/2011/07/governo-vai-assinar-no-proximo-sabado-o-contrato-da-linha-17-ouro-do-metro/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

VIA TROLEBUS :
<<http://viatrolebus.com.br/2011/11/linha-17-ouro-so-estara-completa-em-2016/>>.
Acesso em: 05 mai. 2017.



RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SEGUNDO POLYA: APLICAÇÃO EM SALA DE AULA E RESULTADOS OBTIDOS

Dayse Capps Minassian

A resolução de problemas é uma das principais ferramentas para o ensino da matemática. O modo adequado de se resolver problema é envolvendo a criança na sua resolução. Para isso a estratégia indicada na condução da resolução de problemas é pondo em prática as quatro etapas da estratégia propostas por Polya.

A condução para se determinar os problemas propostos foram seguindo as quatro etapas sugeridas por Polya (2006), que são compreensão dos problemas; estabelecimento de um plano para resolvê-los; execução deste plano; e retrospecto para verificar a veracidade das soluções determinadas.

Num primeiro momento, o problema em questão despertou muito a atenção dos alunos. Ficaram intrigados quanto à possibilidade, no antigo Egito, de se construir pontes, sem que houvesse a tecnologia atual. A discussão entre os grupos foi empolgante, pois não conseguiam ver alternativas de

como medir sem poder fazer uso de uma trena ou algo que pudesse fazer a medição diretamente.

Conforme o desenrolar da aula, questionando segundo Polya, a fim de que gravassem condutas para servir de parâmetros, e assim se conduzirem da mesma forma em outros problemas, percebia mais o seu envolvimento na aula.

No primeiro problema apresentaram dificuldade de identificar a incógnita da questão. Já no segundo, eles estavam mais familiarizados com a questão e rapidamente conseguiram diferenciar qual era a incógnita e qual os dados do problema.

Quanto ao problema auxiliar, vários alunos de cada grupo, se prontificaram a usar o teodolito para tentar medir a altura da porta, porém quando pedi a eles para falarem qual seria a condicionante do problema, começaram a recuar, por não entenderem o significado do termo.

Ao começarem a estabelecer planos para tentar solucionar o problema, eles mesmos conseguiram identificar o que seria a incógnita e o que seria condicionante, embora no problema em questão ainda tivessem dúvidas de como fazer para solucioná-lo.

Não tendo ideia, a princípio, de que a condicionante seria estabelecerem uma distância x da porta, sem saber como se conduzir, pois ainda não

tinham resolvido nenhum problema correlato, ficaram intimidados.

Só foram começando a surgir ideias a partir do momento que foram feitas perguntas, como por exemplo, se deveríamos introduzir um elemento auxiliar para tornar possível a sua resolução. Quando foi estimada uma medida para a distância x , começaram a vislumbrar possíveis soluções.

A partir deste momento, foram surgindo facilmente planos para a resolução do problema. Alguns alunos deram sugestões de se fazer um esboço do problema usando o mesmo ângulo de visada determinado. Surgiram assim as alternativas de se usar o seno, cosseno ou a possibilidade de se usar a tangente do ângulo de visada.

Executar o plano foi fácil, pois vários alunos vieram medir a altura da porta a diferentes distâncias, e de uma mesma distância por alunos de diferentes alturas, chegando à mesma conclusão.

Alguns alunos comprovaram com uma régua de lousa e chegaram a valores muito próximos, constatando, portanto, a veracidade do fato.

A partir daí, quanto ao segundo problema, portanto, facilmente souberam diferenciar a incógnita dos dados, e identificar a condicionante do problema.

Partiu dos mesmos estabelecer planos em que, estando numa margem do rio, marcar um ponto (A) e observar um ponto na margem oposta (ponto B),

perpendicular a esta margem do rio. Bem como, pensaram em marcar um terceiro ponto(C), na margem que se encontravam, para assim fazer uma triangulação.

Eles executaram o plano fazendo um esboço do real, construindo um triângulo retângulo com o mesmo ângulo de visada.

Usando as perguntas sugeridas por Polya, os alunos deduziram que para fazer um retrospecto, comprovando a veracidade do problema, deveriam colocar o ponto na outra margem do rio não mais em perpendicular, mas num ponto qualquer.

Fazendo perguntas segundo as estratégias sugeridas por Polya, conseguimos um envolvimento e participação de quase a totalidade da classe.

Segue abaixo situações problemas discutidas em sala de aula. Foi apresentado um Problema auxiliar: Tendo um teodolito nas mãos, a uma distância x , como você poderá medir a altura de um objeto? Como medir a altura de uma árvore do jardim da escola, a uma distância x ? Ou mesmo, como medir a altura da porta da sala de aula, por exemplo, nos afastando a alguns metros dela?

Primeira Etapa: Compreender o Problema

Quais informações são dadas e o que queremos calcular?

As informações dadas são a distância x , em que nos encontramos do objeto (da porta) a ser medido e que temos um teodolito nas mãos, com o qual podemos observar o objeto (a porta), à distância x .

O que queremos calcular?

-O que queremos calcular, a nossa incógnita é a altura do objeto (da porta) a ser medido. Qual é a condicionante deste problema?

-Não entendi o que é condicionante do Problema?

Há alguma coisa que deve ser imposta, alguma condição para que você possa medir a altura do objeto (da porta), a partir de onde você está?

Sim, termos o teodolito nas mãos; conhecermos a altura até os nossos olhos, a distância em linha reta entre o observador e objeto (a porta), a ser medido.

Você pode ilustrar as informações? Quais informações deverão ser mantidas na sua ilustração, para que seu triângulo seja semelhante ao triângulo formado pelos três pontos, o olho; um ponto fixo no objeto a ser medido (na porta), na direção do olho; e o ponto mais alto do objeto a ser medido (da porta)?

Podemos planificar os dados construindo no caderno uma figura semelhante ao triângulo real, isto

é um triângulo retângulo com a medida do ângulo agudo congruente ao ângulo de visada.

Segunda Etapa: Estabelecimento de um Plano

Elaborar um plano de ação para resolver o problema. Deverá ser feita uma conexão entre os dados e a incógnita, para isso o professor deverá fazer algumas perguntas para ajudar o aluno a resolver o problema.

Você pode associar este problema a algum conhecido? Já viu um problema assim antes?

Sim, trata-se de um triângulo retângulo e já trabalhamos com triângulos retângulos para calcular as relações trigonométricas.

Há alguma coisa que deve ser imposta, alguma condição para que você possa medir a altura do objeto a ser medido (da porta), a partir de onde você está?

Sim, termos o teodolito nas mãos; conhecermos a nossa altura até os nossos olhos. a distância x em linha reta, entre o observador e objeto (a porta) a ser medido.

Como você vai observar o ponto mais alto do objeto (da porta)?

Usando o teodolito vamos mirar o ponto mais alto e o ponto na direção dos nossos olhos.

Além das relações trigonométricas, os ângulos conhecidos, você acha que poderia introduzir algum elemento auxiliar para resolver este problema?

Penso que deveríamos conhecer a distância x , com a qual nos afastamos do ponto. Como você acha que ficaria mais fácil medir esta distância?

Em linha reta a um ponto fixo imaginário até o objeto (a porta), pois este ponto estaria em perpendicular ao ponto mais alto do objeto (da porta) a ser medido.

Se for possível, faça uma figura com os dados do problema? Quais dados seriam mantidos no seu esboço? Será que alguns dados estariam determinados pelas condições de outros?

- Sim, mas não entendi o resto da pergunta.

O que você acha que vai acontecer com triângulos retângulos que tenham conhecidos um dos seus ângulos agudos? Por quê?

- Ainda não entendi a pergunta.

Sendo dados dois ângulos conhecidos, o ângulo reto e um ângulo agudo, o terceiro ângulo poderá ser construído aleatoriamente ou estará determinado pela construção dos outros dois?

- O terceiro ângulo já estará determinado pelos outros dois, pois a soma dos ângulos internos de um triângulo dá dois ângulos retos.

Há algum lado que determinado pela construção dos outros dois lados?

- Sim, dados dois lados conhecidos, o terceiro lado dependerá dos outros dois.

Você pode ilustrar as informações? Quais informações deverão ser mantidas na sua ilustração, para que seu triângulo seja semelhante ao triângulo real?

- Podemos planificar os dados construindo no caderno uma figura semelhante ao triângulo real, um triângulo retângulo, com a medida do ângulo agudo congruente ao ângulo de visada.

Por quê? Você já conhece um problema correlato a este, e já resolvido antes?

- Sim, quando observamos objetos vistos a distância. Porque conhecido o ângulo de visada, podemos usar as medidas do cateto oposto ao ângulo, medida do cateto adjacente.

Afinal, sabendo das relações trigonométricas, quais os dados que teríamos e qual seria a nossa incógnita?

- Teríamos como calcular a tangente do ângulo de visada, pois teríamos cateto adjacente ao ângulo, que seria a distância do ponto fixo até o observador, e não teríamos o cateto oposto ao ângulo, que seria a nossa incógnita

Então podemos fazer um esboço com as medidas de ângulos conhecidos e a nossa incógnita?

- Sim, usando a medida do ângulo de visada e com auxílio de teorias da proporcionalidade e semelhança de triângulos, construiremos no caderno um triângulo retângulo, onde um ângulo agudo será congruente ao ângulo de visada.

E quanto aos lados do triângulo no real, como você o representaria na figura?

- Poderíamos fazer uma medição direta da figura em escala, cada quilômetro seria representado por um cm.

É possível você pensar em outros dados para determinar a incógnita? Pensem nas possibilidades.

Terceira Etapa: Executar o Plano

Ao executar o plano é possível verificar claramente se os passos estão corretos

Ao chamarmos alguns alunos de diferentes estaturas para obtermos o ângulo de visada, o que estaremos comprovando em relação aos ângulos?

- Constatamos que o ângulo de visada será o mesmo.

Ao medirmos o ângulo de visada de diferentes distâncias o que concluiremos?

- Os resultados serão os mesmos, pois os triângulos são semelhantes.

Você pode justificar o porquê dos resultados?
O que vai acontecer com os ângulos?

- Podemos nos afastar a uma distância fixa de um ponto do objeto a ser medido (da porta). Por exemplo podemos nos afastar três metros, e olharmos o ponto mais alto, por um ângulo de visada. Os triângulos são semelhantes.

Ao planificar os dados, construiremos um triângulo semelhante, com a mesma medida do ângulo de visada.

Ao planificar, qual a justificativa para a medida de um dos lados da figura?

Quanto a um dos lados do triângulo no real, suponhamos que os três metros da distância do objeto (da porta) ao observador, equivalem a três cm na figura (Escala: três por um).

Quais seriam as características no real?

- Teríamos três pontos, primeiro, o ponto mais alto do objeto; segundo, o olhar do observador, e o terceiro em linha reta, na direção do olhar do observador fixo no objeto (na porta). Teríamos praticamente duas retas perpendiculares entre si, a distância do ponto mais alto ao ponto fixo, e deste ponto a o olhar do observador.

Qual seria a característica da figura no esboço?

- A mesma do real, um triângulo retângulo, com a medida do ângulo de visada.

Qual seria a razão dos possíveis resultados? Você conhece uma justificativa para isto?

- O triângulo no real é semelhante ao do gráfico, pois os ângulos são congruentes. Os três metros, distância no real entre os olhos do observador e o ponto fixo no objeto (até a porta) estaria em linha reta e corresponderia a três cm na figura (em escala m: cm), e em perpendicular a esta linha teríamos a reta do ponto mais alto ao ponto fixo no objeto, que corresponde a altura a ser determinada.

Quais os dados obtidos por você?

- Como teríamos a tangente do ângulo em questão, que seria o quociente entre o cateto oposto e cateto adjacente ao ângulo de visada, já determinado, poderíamos facilmente calcular a altura do objeto. Assim:

Observamos a altura do objeto através de um ângulo de visada de 31° vamos ter:

$\text{tg } 31^\circ = 0,6006 \implies \text{valor mais próximo} = 0,6$
 \implies

$\text{tg } 31^\circ = \text{cateto oposto} / \text{cateto adjacente} \implies$

$\text{tg } 31^\circ = h / 3\text{m} \implies$ (substituindo a $\text{tg } 31 = 0,6$)

$0,6 = h / 3\text{m} \implies 3\text{m} \cdot 0,6 = h \implies$

$h = 1,8\text{m}$

Ao resolver o problema qual foi uma das condicionantes?

- Acrescentar ao obtido, a altura do aluno do chão até os seus olhos, portanto:

Seja h_1 a altura do aluno e seja h_2 a altura do ponto fixo ao ponto mais alto do objeto a ser medido e seja H a altura do objeto, temos:

$$H = h_1 + h_2 \implies$$

$$H = 1,80\text{m} + 1,60\text{m} \implies$$

$$H = 3,40\text{m}$$

Quarta Etapa: Retrospecto

Esta etapa faz o aluno rever como elaborou inicialmente, como efetuou os cálculos. Se há possibilidade de se resolver o mesmo problema por outro enfoque.

Como vocês vão comprovar se os seus resultados estão corretos?

Faremos experimentos com outros dados, por exemplo, a diferentes distâncias, com diferentes ângulos de visada.

A partir de agora as aulas se conduzirão segundo as etapas de Polya para a resolução do problema principal

Será apresentado o problema principal: Como medir a largura de um rio? Como construir uma ponte

sobre um rio? O que você faria para medir a largura de um rio, se você não pode caminhar sobre ele?

Primeira Etapa: Compreensão do Problema

Antes de responder o problema é preciso compreendê-lo, para tanto, temos que ler atentamente e seria importante responder a algumas questões sobre ele.

Nesta etapa, devemos ser capazes de identificar todos os dados, todas as condições, verificar qual é a incógnita do problema, se possível fazer um desenho sobre o problema, assim, poderíamos questionar:

Qual é a incógnita do problema?

- A largura do rio.

É possível ir de uma margem a outra do rio e estender uma trena para fazer a medição diretamente, sem que haja uma ponte?

- Não.

Você teria outras incógnitas no problema além da largura do rio?

- Sim, onde colocaríamos a ponte. Os materiais que usaríamos na sua construção, suas dimensões, mas para nós seria importante resolvê-lo matematicamente.

Sem os recursos atuais como um engenheiro no Egito antigo teria construído uma ponte sobre um rio, você teria alguma sugestão?

- De um ponto qualquer de uma margem, visualizar um ponto na outra margem do rio. É possível interpretar o problema através de figuras?

- Sim, seria conveniente fazer uma figura plana. Seria interessante fazer uma triangulação.

Segunda Etapa: Elaborar um Plano

Elaborar um plano de ação para resolver o problema, fazer uma conexão entre os dados e o que se pede.

Nesta etapa o professor deve fazer com que os alunos proponham à classe algumas estratégias para solucionar o problema. É claro que nesta fase o aluno tem pré-requisitos para resolver o problema, sendo que já foi trabalhado ângulo de visada de um objeto; Teorema de Pitágoras; Semelhança de triângulos e o problema auxiliar.

Não é aconselhável que o professor apresente apenas a sua estratégia e resolva o problema por meio dela. É importante o professor conseguir dos alunos suas próprias sugestões. Para ajudá-los, o professor pode formular algumas perguntas como:

Você já resolveu algum problema semelhante? Considere a incógnita, procure pensar num problema parecido que tenha a mesma incógnita.

- Sim, o problema para medir a altura de um objeto (da porta), da qual nos afastamos uma distância x metros (três metros) e usando o teodolito miramos o ponto mais alto e um ponto fixo, como base, na direção dos nossos olhos.

É possível colocar as informações num gráfico? Que tipo de gráfico seria mais fácil para você resolver este problema?

- Sim é possível. Construiríamos um triângulo, de preferência retângulo.

É possível introduzir algum elemento auxiliar para utilizar o seu método? O que poderia servir de base?

- Neste problema, caminharíamos na margem do rio onde estamos e nos distanciamos do ponto inicial, em linha reta. Teríamos uma distância conhecida que seria a nossa base, e usando ângulo de visada observaríamos o outro ponto na margem oposta.

Onde colocar o outro ponto na margem oposta? Onde você acha que colocaria a ponte na outra margem do rio? O que seria mais conveniente?

- Eu a teria colocado numa linha perpendicular em relação à margem do rio, e assim teria feito a triangulação, onde um dos ângulos seria reto.

O que isto te sugere, alguém tem algum plano?

- Com o teodolito nas mãos medir o ângulo entre a direção da mira e a linha da base. Qual seria o plano de vocês a partir de agora?

- Iríamos planificar os dados, faríamos uma figura para relacionar os dados com a incógnita do problema.

Terceira Etapa: Execução do Plano:

Nesta etapa, os alunos precisam executar o plano elaborado para solucionar o problema.

Os alunos podem representar essa triangulação do real, os dois pontos numa mesma margem e o outro ponto da outra margem do rio, num esboço de um triângulo ABC, retângulo em A. O ângulo agudo ACB será congruente ao ângulo de visada, pois assim poderemos usar a tangente deste ângulo.

Os planos traçados na etapa anterior são agora executados pelos alunos. Se determinado plano não funcionar procuramos outro discutido anteriormente.

A ênfase que deve ser dada aqui é à habilidade e não aos cálculos em si. Dante (2009). Não é importante levar o plano somente ao simples cálculo que leva à resposta correta e sim discutir os possíveis erros.

Como você faria para verificar se os passos do problema estão corretos?

- Vamos considerar uma figura onde vamos medir a distância de um ponto A de uma margem do rio a um ponto B inacessível na outra margem do rio. A base AC seria a distância d , entre os dois pontos numa mesma margem do rio e o teodolito seria usado para medir o ângulo ACB do triângulo ABC.

Tomando AC de forma que $BAC=90^\circ$ e medindo o ângulo de visada $\emptyset = ACB$, a distância incógnita $x = AB$ é dada por: $x = d.tg \emptyset$

Dados $\emptyset = 37^\circ$ $BAC = 90^\circ$ $d = 1000m$, $tg37^\circ = 0,7536$ temos:

$$tg37^\circ = x/d \implies$$

$$tg37^\circ = x/1000m \implies$$

$$0,7536 = x /1000m \implies$$

$$1000m . 0,7536 = x \implies$$

$$753,6m = x \implies$$

$$753,6 = AB$$

Para verificar se os passos estão corretos poderíamos tomar o fato da semelhança entre todos os triângulos retângulos que tenham o mesmo ângulo agudo \emptyset .

Quarta Etapa: Retrospecto

Examinar a solução obtida. Verificar se o resultado final está de acordo com os dados do problema. Fazer com que o aluno reveja as estratégias utilizadas. Verificar se o problema poderia

ser retomado segundo outros caminhos. Verificar se as condições do problema foram todas satisfeitas. Neste momento podemos fazer algumas perguntas:

Será que você elaborou um plano razoável? Há possibilidade de comprová-lo de outra maneira? É possível chegar ao mesmo resultado por caminhos diferentes?

- Sim, poderíamos colocar os pontos em margens opostas não de forma perpendicular a margem do rio, onde BAC não seria ângulo reto em A.

Verifique como você poderia fazer se a situação fosse essa para comprovar o resultado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANTE, Luis Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. Editora Ática. São Paulo, (2009).

DANTE, Luis Roberto. Matemática. Contexto e Aplicações, Editora Ática, (2010).

POLYA, George. A Arte de Resolver Problemas. Editora Interciência. Rio de Janeiro, (2006).

LIMA, Elon Lages; Carvalho, Paulo César Pinto; Wagner, Eduardo; Morgado, Augusto César. Temas e problemas Elementares, Coleção do Professor de Matemática, (2005).

NUSSENZVEIG, H. Moysés. Curso de Física Básica, Editora Edgard Blucher Ltda.

São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Matemática (Ensino Fundamental e Médio), São Paulo. (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo, (1992).

SOUZA, Ariana Bezerra, A Resolução de Problemas como estratégia didática para o Ensino da Matemática, Universidade Católica de Brasília, Disponível em:

<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ArianaBezerradeSousa.pdf>. Acesso em 25/09/2012.

WATANABE, Tatiane, Resolução de Problemas no Ensino de Matrizes, (Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura em Matemática- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia)



UMA REVISÃO SOBRE O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Felipe Augusto Cané Ferreira

RESUMO

A escola brasileira percorreu um longo caminho até assumir a posição de inclusiva. Com o advento da inclusão, as pessoas com deficiência visual ingressaram no ensino regular, cabendo aos sistemas de ensino buscar formas de atendimento a esse público, inclusive na disciplina de matemática, área historicamente baseada apenas na visualização e reprodução de exercícios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para a necessidade de mudança no processo de ensino de matemática, inclusive aos estudantes com deficiência visual. Koepsel (2016) afirma que a deficiência visual não interfere na capacidade do indivíduo em adquirir conhecimento, o que difere de fato é a forma no qual esse conhecimento será adquirido, os demais sentidos devem ser estimulados. Como a matemática está ancorada na representação visual de suas teorias, faz necessário o uso de recursos didáticos como forma de estímulo aos demais sentidos para construção dos conhecimentos matemáticos. Desta maneira, essa revisão tem o objetivo de levantar o uso dos recursos didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. Para isso, realizamos buscas nas bases de dados (SciELO, Capes e Google Acadêmico), selecionando cinco artigos que apontam que os recursos didáticos surgem como uma forma de repensar o ensino de Matemática e como meio facilitador da aprendizagem. Apesar disso, existe fragilidade na formação inicial e continuada

do professor de matemática no que se refere aos recursos didáticos.

Palavras-chave: recurso didático; deficiência visual; matemática inclusiva; ensino de matemática.

INTRODUÇÃO

A escola brasileira, ao longo de sua história, percorreu um longo caminho até assumir a posição de inclusiva. No decorrer dos tempos diversos foram os debates, discussões e lutas sociais em busca de uma educação democrática e que de fato fosse para todos, inclusive aos estudantes com deficiência. Falar em inclusão no cenário brasileiro é algo recente. Pereira e Borges (2017) apontam que os estudos sobre essa temática são datados a partir da década de 90, período em que houve fortes discussões em nível mundial em torno desse novo modelo de atendimento escolar, que se opunha à ideia de integração vigente anteriormente. Dentre tantas discussões que culminaram na inclusão escolar, citamos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as legislações brasileiras, como a LDB 9394/96.

Com a criação de leis e políticas públicas, coloca-se em discussão abertamente a inclusão escolar, inclusive dos estudantes com deficiência visual, foco dessa revisão. Conforme define o Instituto Benjamin Constant (IBC), os indivíduos com deficiência visual são aqueles que apresentam perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos e em caráter definitivo, que não possa ser melhorada

ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico, sendo classificada em dois níveis, a cegueira e a baixa visão. Com o advento da inclusão, as pessoas com deficiência ingressaram no ensino regular, cabendo aos sistemas de ensino buscar formas de atendimento a esse público, inclusive na disciplina de matemática, área historicamente baseada apenas na visualização e reprodução de exercícios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontam para a não existência de um caminho único a ser seguido para o ensino de matemática, reconhecendo a urgência em repensar a forma como essa disciplina é ensinada. Nesta linha e admitindo a importância dos conhecimentos matemáticos, Koepsel (2016) pesquisou novas metodologias de ensino inclusive aos estudantes com deficiência, concluindo que essa deficiência não interfere na capacidade do indivíduo em adquirir conhecimento, o que difere de fato é a forma no qual esse conhecimento será adquirido, os demais sentidos devem ser estimulados.

Pensando no estudante com deficiência visual nas aulas de matemática é necessário o uso de recursos didáticos como forma de estímulo aos demais sentidos, compreensão das teorias matemáticas, aquisição do conhecimento e interação entre os estudantes. Entendemos por recurso didático todo instrumento utilizado como facilitador da

aprendizagem e auxiliador da prática docente. Desta maneira, os recursos didáticos manipuláveis auxiliam na construção do conceito matemático estimulando a investigação. A manipulação de um recurso concreto torna-se importante para que, utilizando o tato, o estudante perceba a forma, tamanho, as texturas que vão determinar as características do elemento matemático (Kaleff, 2016).

Essa revisão é parte integrante de nossa dissertação de mestrado e nasceu após conversas com a orientadora. Dessa forma, optamos por abordar os recursos didáticos no ensino de matemática para estudantes com deficiência visual. Para isso, partimos para uma pesquisa nas bases de dados Scielo, Capes e Google Acadêmico. Utilizamos as ferramentas de busca disponíveis em cada base, articulando sempre com as seguintes palavras-chave: recurso didático, deficiência visual, matemática inclusiva e ensino de matemática.

Obtivemos ao término da pesquisa dezessete (17) artigos. Após um refinamento e leitura na íntegra dos textos esse número baixou para cinco (5) artigos. Os demais foram excluídos, já que não abordavam diretamente o uso de recursos didáticos em matemática. Por fim, construímos resenhas de cada artigo lido. Isso permitiu a construção da articulação entre os aspectos comuns aos textos, desde a definição de recursos didáticos, até a importância da formação docente para realizar a escolha dos

recursos didáticos que serão confeccionados, adquiridos ou adaptados para atingir os objetivos propostos da aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilidade das revisões

As revisões metodológicas servem justamente para posicionar o leitor sobre os avanços, retrocessos e estudos em torno do tema escolhido para a pesquisa. A revisão em si fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se pretende pesquisar. Além disso, aponta soluções para problemas similares, oferecendo possibilidades metodológicas e de revisão bibliográfica para a solução do problema de pesquisa proposto.

Para Figueiredo (1990) a revisão de literatura possui dois papéis interligados, constituindo parte integral do desenvolvimento da ciência e fornecendo aos profissionais de qualquer área informações sobre o desenvolvimento da ciência. Com base nisso, a revisão de literatura serve também ao próprio autor do trabalho, aumentando seu conhecimento sobre o assunto, tornando mais claro o objetivo da pesquisa ou permitindo sua reformulação. Esse contato com pesquisa já concluídas pode reforçar a necessidade de cumprimento ou reformulação dos objetivos já propostos. De fato, a revisão auxilia nessa formulação.

O uso da pesquisa bibliográfica no início da pesquisa tem por objetivo atuar como uma ferramenta importante de otimização de tempo e norteadora das ações, permitindo que o autor possa ter contato com o conhecimento, em uma única ou várias fontes, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado (NORONHA, 2000). Aqui é importante destacar que nem toda pesquisa vai de fato agregar valor a construção do conhecimento, não há garantias de qualidade estabelecidas dadas meramente pela aceitação e publicação do trabalho em sites ou revistas científicas. Por isso que é importante que a revisão de literatura seja bem estruturada e tenha um objetivo claro, pois funcionará como “filtro” daquilo que foi pesquisado e será ou não utilizado como referencial teórico como adverte Virgo (1971): um único artigo de revisão pode substituir um número de artigos originais e, desse modo, facilitar a vida do leitor.

Para Woodward (1977) a revisão da literatura permite encontrar pesquisas similares e analisar a metodologia, encontrar fontes de informação úteis e apresentar pesquisas importantes. Isso quer dizer que o pesquisador terá a oportunidade de ver o próprio estudo dentro de uma linha histórica perante a construção do conhecimento científico. Outro fator é que permite evitar a duplicidade de pesquisa com o mesmo tema, relacionando o próprio estudo com os anteriores. Por fim, ao terminar a revisão o

pesquisador terá a oportunidade de comparar pontos de vista diferentes do dele.

Revisão de literatura e pesquisa bibliográfica

O primeiro passo para a realização de um pesquisa é de fato a construção de uma revisão bibliográfica com objetivos e problemas de pesquisa definidos. Caldas (1986) afirma que o problema de pesquisa pode ser definido como lacuna ou incoerência no corpo do saber. Logo a revisão de literatura pode ser organizada para estabelecer nexos no conhecimento existente.

Todos que já tiveram contato com uma leitura muito longa e densa já perceberam a necessidade de um planejamento e utilização de tópicos para isso, com a revisão bibliográfica isso não muda. Por isso a revisão exige atenção do pesquisador ao longo de sua elaboração. Noronha e Ferreira (2000) afirmam que a revisão só pode ser feita por especialistas, que coletam informações, analisam o assunto, acrescentam o próprio conhecimento e desenvolvem a mesma. Entendemos especialista aqui como os pesquisadores de fato.

A pesquisa bibliográfica é uma das fases iniciais da pesquisa científica, sendo que o processo para a sua elaboração começa com a determinação e delimitação do tema, levantamento de dados e conclusão da pesquisa bibliográfica. Para Caldas (1986) a pesquisa bibliográfica representa a coleta e

armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, com seleção, leitura e fichamento das informações relevantes.

Para construir uma boa revisão bibliográfica é imprescindível conhecer, nesta fase, as bibliotecas disponíveis, as bases de dados online que essas bibliotecas oferecem (como empréstimo entre bibliotecas, bibliotecas digitais ou virtuais) e qual é a infraestrutura de pessoal para auxiliar o pesquisador. Também é necessário eliminar as barreiras de idioma existentes no material de pesquisa. A produção científica não tem o mesmo ritmo de resultados em todas as áreas, por isso é preciso identificar, adverte Caldas (1986), quando a escassez de literatura é predominante na área, pois, neste caso, todas as referências encontradas são relevantes. Por fim, é necessário tomar cuidado para não acumular muito material como livros, referências e cópias de artigos. Por esta razão é importante fazer pré-leituras ou leituras inspecionais antes de copiar e armazenar.

Tipos de revisões bibliográficas

Nós temos três tipos de revisões bibliográficas: narrativa, sistemática e integrativa. Vamos às definições.

A “**revisão narrativa**” não utiliza critérios explícito-sistemáticos para buscar a análise crítica da

literatura. Dessa forma, a busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações, já que não usa estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A subjetividade dos pesquisadores fará parte da interpretação das informações coletadas. Essa revisão é indicada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de cursos.

A “**revisão sistemática**” é considerada um estudo retrospectivo e de análise crítica da literatura. Tem por objetivo o levantamento de hipóteses e a avaliação crítica de diversos resultados das pesquisas elencadas como referencial. Essa revisão busca responder a uma pergunta de pesquisa claramente formulada. Utiliza métodos sistemáticos e explícitos para recuperar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes. É considerada a evidência científica de maior grandeza e são indicadas na tomada de decisão na prática clínica ou na gestão pública.

A “**revisão integrativa**” surgiu como alternativa para revisar rigorosamente e combinar estudos com diversas metodologias. Essa revisão tem potencial de ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, mantendo o rigor metodológico. O método de revisão integrativa permite a combinação de dados da literatura empírica e teórica que podem ser direcionados à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos,

revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico.

Procedimentos: a revisão feita nesta pesquisa

Primeiramente realizamos um planejamento dos passos a serem tomados para a construção do artigo de revisão, como a definição do tema a ser pesquisado. Optamos por fazer o levantamento bibliográfico dos recursos didáticos utilizados para o ensino de matemática para estudantes com deficiência visual.

Após esse planejamento, iniciamos as pesquisas nas bases de dados selecionadas (Scielo, Capes e Google Acadêmico) utilizando as palavras-chave: recurso didático, deficiência visual, matemática inclusiva e ensino de matemática. Destacamos que utilizamos as ferramentas de busca disponíveis nessas bases, inclusive nos sites das revistas científicas indicadas pelo Google Acadêmico. Ao término da pesquisa, localizamos dezessete (17) artigos. Nesse momento percebemos a necessidade de refinar a busca, para isso iniciamos a leitura dos resumos dos artigos com o objetivo de identificar aqueles que estavam articulados com o nosso tema.

Com a leitura dos resumos, constatamos que do total de artigos encontrados, apenas cinco (5) abordavam especificamente a nossa temática, já os demais utilizavam a palavra “recurso” apenas como sinônimo para desenho pedagógico universal,

tecnologia assistiva ou abordavam o uso de recursos didáticos em outras disciplinas como química e física. Após a seleção dos cinco artigos, começamos a leitura de fato dos conteúdos de cada um com o objetivo de conhecer a íntegra dos textos. Depois disso, produzimos resenhas sobre o que foi lido. Por fim, conhecendo os textos, resumos e tendo em mãos as resenhas construídas, elaboramos a revisão proposta articulando os aspectos comuns aos artigos.

RESULTADOS

Com a pesquisa nas bases de dados, obtivemos dezessete (17) artigos. Com uma leitura mais aprofundada dos resumos e da íntegra desses textos, acabamos por selecionar cinco (5). Abaixo apresentamos as informações detalhadas de cada um dos artigos utilizados:

Título	Autor	Palavra-chave
Materiais Didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual	KOEPSEL, Ana Paula Poffo	Ensino de Matemática; Deficiência visual; Materiais didáticos

O uso de material didático no ensino da Matemática para o aluno deficiente visual	BATISTA, Josiel de Oliveira; MIRANDA, Patrick Batista	Ensino de Matemática; Educação Inclusiva; Deficientes Visuais; Recursos metodológicos.
Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores	PASSOS, Ederson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojy	Ensino de matemática; Ensino fundamental; Recurso didático
Os recursos didáticos como mediadores dos processos de ensinar e aprender matemática	FERREIRA, Adriana Possobom de Oliveira; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; OLIVEIRA,	Recursos didáticos; Professor mediador; Aluno; Aprendizagem; Matemática.

	Lucilene Lusía Adorno	
O ensino da matemática para portadores de deficiência visual	FERREIRA, Arielma da Luz; CORRÊA, Eliana Maria Mello Margarido; BORON, Franciele Camargo da Silva; SILVA, Maria Eugênia de Carvalho	Inclusão; Deficiência visual; Ensino de matemática.

DISCUSSÃO

Inicialmente Batista e Miranda (2015) contextualizam o surgimento da inclusão em nosso país, desde a derrubada da segregação educacional até o advento das legislações que asseguram o direito educacional igualitário, garantindo um atendimento que respeite as diferenças e especificidades de cada estudante, inclusive aqueles com deficiência visual. Cabe definir aqui, com base no Instituto Benjamin Constant (IBC), o indivíduo com deficiência visual é aquele que apresenta perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida. Com o advento da inclusão, as pessoas

com deficiência ingressaram no ensino regular, cabendo aos sistemas de ensino buscar formas de atendimento a esse público, inclusive na disciplina de matemática, área historicamente baseada apenas na visualização e reprodução de exercícios.

Apesar da premissa da existência de uma base comum curricular à prática docente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para a não existência de um único caminho para o ensino de matemática e reconhecem uma limitação no ensino dessa disciplina, sendo comum a prática docente baseada na exposição oral e visual do conteúdo matemático, partindo do pressuposto de que o estudante aprende pela reprodução daquilo que estudou (PASSOS e TAKAHASHI, 2018). Evidencia-se a necessidade de mudança no processo de ensino de matemática, inclusive aos estudantes com deficiência visual. Os PCNs apontam para uma “urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama” (Brasil, MEC, 1997).

Os conhecimentos matemáticos são essenciais na atualidade, porém a Matemática é estigmatizada como difícil compreensão, baseada na memorização e repetição. Nesse sentido, Koepsel (2016), ao pesquisar novas metodologias de ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual, chegou à conclusão que essa deficiência não interfere na capacidade do indivíduo em adquirir

conhecimento, o que difere de fato é a forma no qual esse conhecimento será adquirido, os demais sentidos devem ser estimulados. Como a matemática está ancorada na representação visual de suas teorias, faz necessário o uso de recursos didáticos como forma de estímulo aos demais sentidos para construção dos conhecimentos matemáticos (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007).

Os recursos didáticos são um meio de contribuição para que as situações de aprendizagem sejam agradáveis e motivadoras para os estudantes com deficiência visual. O termo recurso didático pode ser entendido como aqueles instrumentos utilizados como facilitadores da aprendizagem. Segundo Lorenzato (2009), recursos didáticos são instrumentos empregados pelo professor como aliados para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo em matemática. Ferreira, Nogueira e Oliveira (2019) afirmam que ao utilizar recursos didáticos como mediadores do processo de ensinar e aprender, a matemática torna-se compreensível para a construção do conhecimento. Para isso, é essencial selecionar recursos acessíveis, que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio matemático e que sirvam de apoio ao professor na mediação do conhecimento.

Os recursos didáticos manipulativos facilitam a aprendizagem estimulando os sentidos através da textura, alto relevo e escrita braile, proporcionando ao

estudante com deficiência visual um ambiente de investigação matemática e resolução de problemas. Koepsel (2016), Ferreira, Corrêa, Boron e Silva (2011) citam alguns desses materiais, como o Tangram, Ábaco, caixa de números, Geoplano, dominó com textura, disco de frações, material dourado e régua/transferidor adaptados, entre outros. Todos esses recursos são acessíveis e possuem em comum a possibilidade de manipulação e exploração, tornando as aulas de matemática mais significativas, respeitando as características individuais de cada aluno.

Cabe destacar que apesar do Ábaco e do Material Dourado aparecerem com maior frequência em sala de aula, este assunto não é objeto frequente de estudo da formação inicial/continuada do professor de matemática. Isso demonstra uma fragilidade quanto ao uso, estudo e produção de recursos didáticos. É o professor reflexivo e bem formado que fará a escolha dos recursos didáticos que serão confeccionados, adquiridos ou adaptados para atingir os objetivos propostos da aula. Dessa forma, as escolhas devem ser pautadas em um minucioso planejamento dos processos e das possíveis situações que poderão ocorrer na abordagem dos conteúdos e nos objetivos propostos (PASSOS e TAKAHASHI, 2018).

CONCLUSÃO

A revisão apresentada tinha como objetivo realizar um levantamento do uso dos recursos

didáticos no ensino de matemática para alunos com deficiência visual. Para isso utilizamos cinco artigos obtidos nas bases de dados. A discussão dos artigos permitiu concluir alguns pontos a respeito do objetivo proposto. Vamos a eles.

A inclusão dos estudantes com deficiência visual foi resultado de constantes debates, lutas políticas e avanços democráticos em busca de uma escola que respeitasse e valorizasse as particularidades de cada estudante, cabendo aos sistemas de ensino criarem formas de atendimento a esse público, inclusive na disciplina de matemática.

Com o advento dos PCNs ocorre o reconhecimento da necessidade de repensar a forma como a matemática é ensinada. Temos que lembrar que essa disciplina ainda está ancorada na reprodução e visualização de suas teorias. Isso permite concluir que o uso de recursos didáticos, pensando aqui nos instrumentos usados pelo professor como facilitar da aprendizagem, são necessário como forma de estimular os sentidos remanescentes dos estudantes com deficiência visual, contribuindo positivamente nos processos de ensinar e aprender matemática.

Tangram, Ábaco, caixa de números, Geoplano, dominó com textura, disco de frações, material dourado e régua/transferidor adaptados são alguns dos recursos que mais aparecem em sala de aula, apesar disso, os artigos apontam para uma

fragilidade na formação inicial e continuada do professor de matemática. No que se refere a recursos didáticos, esse assunto é pouco abordado ao longo da formação do docente. Isso pode gerar uma falta de clareza no uso desses recursos em sala de aula, pois é o professor que a faz a escolha e o planejamento pedagógico de suas aulas.

Por fim, acreditamos que alcançamos o objetivo proposto dessa revisão e que essa fará parte de nossa escrita final da dissertação. Além disso, esperamos que esse estudo possa contribuir com todos que pretendem discutir o uso de recursos didáticos em matemática para o ensino de alunos com deficiência visual, favorecendo assim pesquisas futuras.

BIBLIOGRAFIA

BATISTA, J. O; MIRANDA, P. B. O uso de Material didático no ensino da matemática para o aluno deficiente visual. Jornada de Estudos em Matemática. Marabá – Pará. 2015

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica. São Paulo: Hucitec, 1986.

FERREIRA. A. P. O; NOGUEIRA, C. M. I; OLIVEIRA, L. L. A. Os recursos didáticos como mediadores dos

processos de ensinar e aprender matemático. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), 2019.

FERREIRA, A. L.; CORRÊA, E. M. M.; BORON F. C. S.; SILVA M. E. C.; O ensino da matemática para portadores de deficiência visual. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), 2011

FIGUEIREDO, N. Da importância dos artigos de revisão da literatura. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

IBS. As diversas definições. Disponível em www.ibc.gov.br/imedid=396. Acesso em 10/06/2020

KALEFF, A. M. M. R. Vendo com as mãos, olhos e mente. Recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do aluno com deficiência visual. Niteroi: CEAD, UFF, 2016.

KOEPSEL, A. P. P. Materiais didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Curitiba – PR, 12 a 14 de Novembro de 2016

LORENZATO, S.; Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. Campinas: Autores Associados, 2006.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos;

CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PASSOS, E. O. TAKAHASHI E. K. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.99, n.251

PEREIRA, T; BORGES, F. A. O ensino de Matemática para alunos deficientes visuais inclusos: uma análise da produção bibliográfica brasileira em periódicos científicos nos últimos dez anos. Encontro Paranaense de Educação Matemática, Unioeste de Cascavel, 21 a 23 de setembro de 2017,

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M; SILVA, M. B. C.. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. SEESP / SEED / MEC Brasília, 2007

UNESCO, Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: SL

WOODWARD, A. M. The roles of reviews in information transfer. Journal of American Society for Information Science, p. 175-180, may, 1977.

A NATUREZA E A BIOLOGIA

Flávia Ribeiro Valderramos

A educação, fundamentada sobre a ideia de condicionamento, pouco espaço ofereceu a elementos de caráter mais humanistas. Observemos que este afastamento é coerente com o relato de Dyson (1992), descrito anteriormente. a percepção de que o ensino de ciências passava por dificuldades já era latente desde o início do século.

Todavia, no período da guerra fria, logo após o lançamento do satélite artificial Sputnik pelos soviéticos, essa sensação se exacerbou entre os estadunidenses e seus aliados. Como resposta a esta sensação de inferioridade científica os currículos escolares na década de 1950 foram alterados, resultando em uma ênfase maior ao ensino de ciências e de matemática, de forma que este período pode configurar-se como a “Era Dourada do Ensino de Ciências” (Wang e Marsh, 2002, p. 170). São desta época os programas School Mathematics Study Group (SMSG), de 1958, o Chemical Estudy Material (CHEMstudy), de 1959, o Biological Science Curriculum Studies (BSCS) e Physical Science Study Committee (PSSC).

Estes programas tinham como objetivo gerar recursos humanos que pudessem, rapidamente, alavancar o desenvolvimento científico dos países do bloco capitalista, equiparando-os ao nível que a ex-União Soviética havia atingido (Nardi, 2005) em geral fundamentavam-se no método da descoberta.

Tal método respaldava-se no trabalho do psicólogo de linha construtivista Jerome Bruner, para o ambiente, para a aprendizagem por descoberta deve proporcionar alternativas - resultando no aparecimento e percepção, pelo aprendiz, de relações de similaridades entre as ideais apresentadas, que não foram inicialmente reconhecidas... a descoberta de uma relação, ou princípio, por uma criança, é essencialmente idêntica - enquanto processo – à descoberta que um cientista faz em seu laboratório (Bruner, apud Moreira, 1999, p. 82). desenvolvido sob orientação de James Conant (ex-reitor de Harvard), e do BSCS, que sofreu forte influência das ideias do filósofo e biólogo Schwab, todos os grandes projetos do ensino de ciências da década de 60 deram-se sem a participação de historiadores ou filósofos da ciência.

Conforme Gil-Perez (1993, p. 198), essas propostas buscavam aproximar o ensino de ciências ao trabalho do cientista, e neste sentido, davam grande ênfase à atividade autônoma dos estudantes e ao uso da experimentação, sendo esta caracterizada por uma visão extremada do

indutivismo, além da falta de atenção a especificidades de cada conteúdo.

Consideramos relevante lembrar que no trabalho de Jaffe (1938) já era possível identificar uma crítica a perspectiva do uso das atividades práticas com intuito de formar cientistas. Para ele os experimentos dos livros didáticos (tal qual os de nossa época) eram equivalentes a receitas de bolo, além do que, apontava este autor, os experimentos de laboratórios não conseguiriam trazer à tona o contexto das grandes descobertas científicas. Os alunos não seriam levados, portanto, a perceber a ciência como uma construção humana, desafiadora e instigante.

A primeira vista o método da descoberta pode parecer engajar-se com as proposta de Dewey, pois valorizava o fazer por parte do aluno, devemos lembrar que este pedagogo não entendia a educação como uma preparação para um objetivo futuro. Aprender, para ele, era a vida em si, desta forma o ensino deveria estar associado a realidade próxima do aluno. Além do que, segundo Souza (2004, p. 82),

Dewey foi um crítico do empirismo, e do próprio pragmatismo. Sua filosofia foi uma tentativa de conectar o pensamento reflexivo com as experiências da vida cotidiana. O método da descoberta, portanto, foi uma abordagem que se equivocou inclusive quanto as suas bases

pedagógicas, a influência da perspectiva comportamentalista na educação, que no Brasil se convencionou chamar tecnicismo, Mortimer (1988, p. 36) aponta que foi especialmente danosa.

Muitos educadores, durante a década de 1970, apoiados na ideia de que ensinar consistia em fornecer o estímulo adequado para que se obtivesse dada resposta, passaram a elaborar materiais didáticos selecionando aqueles conteúdos que poderiam ser transformados em questões de múltipla escolha. Isto acarretou em uma simplificação excessiva do conteúdo de Biologia e Química, já que em nome de uma pretensa objetividade buscou-se afastar elementos subjetivos.

Verificando a descrição de Mortimer (1988) para os livros do início do século, fica claro que houve ao longo dos anos um abandono de aspectos que não eram de caráter estritamente conceitual. Nos primeiros livros didáticos de Biologia e Química, editados em nosso país, haviam textos bem elaborados, que introduziam os conceitos inicialmente por meio de exemplos, deixando as generalizações para uma etapa seguinte, além do que faziam referências a tópicos ligados à Filosofia da Ciência, tais como: a natureza hipotética da teoria de Dalton; e ressalvas em relação à teoria dualística de Berzélius.

Em oposição, os livros da década de 1970 passaram a apresentar o conteúdo por meio de textos resumidos e esquemas gráficos, que levavam o aluno a uma leitura já direcionada, induzindo-os a somente memorizar os conceitos, em elementos ligados unicamente a conceitos químicos, refletindo o aspecto a-histórico dos nossos livros didáticos, e pode ser confirmado quando olhamos o artigo de Schnetzler (1978). Esta pesquisadora, mesmo não fazendo referência direta a História da Química como parâmetro para análise dos livros didáticos afirma que:

Pode-se depreender que um dos principais objetivos da grande maioria dos livros didáticos analisados é o de veicular o conhecimento químico “pronto e acabado”, enfatizando mais as conclusões do que se preocupando em evidenciar a própria elaboração e utilização daquele conhecimento (grifo nosso, Schnetzler, 1978, p.12)

Isto reafirma uma completa falta de senso histórico na elaboração dos livros didáticos da época, o conhecimento científico, longe de ser um mero acúmulo de verdades, avança à medida que determinadas formas de compreender são questionadas, nos materiais didáticos, como referida por Mortimer acima, corresponde aos pressupostos da pedagogia tecnicista que se calcavam, segundo Veiga (1992, p. 34), na perspectiva de “neutralidade

científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”.

Ainda, segundo esta autora, trabalho do professor, seguindo estes princípios, seria assemelhado ao do operário na fábrica. Ao professor caberia executar os planos elaborados por instâncias superiores, buscando da forma mais eficiente atingir as metas estabelecidas.

Nesta lógica o material didático produzido não deveria carecer de elementos que fossem além do essencial ao treinamento dos alunos para que atingissem os objetivos estipulados pelo sistema.

Herron (1977) aponta que, de fato, uma dificuldade para a inserção da História da Ciência no ensino de Biologia é a necessidade de formas de avaliação que se distanciem daquilo que é uma rotina nas salas de aula de Química, a resolução de problemas de lápis e papel.

Para ele a avaliação de aspectos ligados à história da ciência seria eficiente quando feita através de redações, nas quais os fatos históricos podem ser sintetizados pelos alunos. Isto por certo requer do professor de ciências habilidades que ele não estaria acostumado a utilizar.

Diante do exposto somos levados a concordar com Martins (1990), a questão da inserção da história da ciência no ensino é, sobretudo uma questão de valores. A opção pelo seu uso está condicionada as

metas que são estabelecidas para educação. Segundo este autor “estas metas são aceitas ou não como válidas (ou inválidas) dependendo de uma visão de mundo ampla e em grande parte irracional”.

A escolha dos fins (metas) sempre dependerá da forma como compreendemos o mundo e, sobretudo, como afirma Castanho (1992, p. 54), do “contexto macroestrutural envolvendo os aspectos sócio-políticos e econômicos”. Com isso a opção pela inserção de elementos culturais, tais como a História da Ciência, no ensino sempre ficará a reboque de fatores externos a escola.

E essas mudanças se devem também porque, conforme afirma Vieira (2006), o modelo fabril, no qual a escola se fundamentava, tem sido substituído, devido a competitividade e as mudanças tecnológicas, pelo modelo de produção da empresa moderna, no qual a formação de grupos, a colaboração e o trabalho criativo, são mais importantes que o desenvolvimento mecânico de tarefas por indivíduos sob rígido controle hierárquico.

Neste sentido as diretrizes curriculares passam hoje a dar um status diferenciado ao ensino de ciências que vai além da mera formação propedêutica ou profissional. No texto do próprio PCNEM encontramos a seguinte afirmação:

O sentido do aprendizado na área, uma proposta para o Ensino Médio que, sem ser

profissionalizante, efetivamente propicie um aprendizado útil à vida e ao trabalho, no qual as informações, o conhecimento, as competências, as habilidades e os valores desenvolvidos sejam instrumentos reais de percepção, satisfação, interpretação, julgamento, atuação, desenvolvimento pessoal ou de aprendizado permanente, evitando tópicos cujos sentidos só possam ser compreendidos em outra etapa de escolaridade (grifo nosso, Brasil, 1999, p. 203).

Diante desta nova perspectiva para o ensino médio, e a reboque do que ocorreu em outras reformas educacionais mundo afora, o currículo brasileiro também passou a integrar recomendações diretas ao uso da História da Ciência e Biologia no seu ensino. Esta tendência é reafirmada nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM +), quando, por exemplo, aponta que a Química enquanto ciência pode ser entendida como:

Instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagem próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos

muitos aspectos da vida em sociedade
(Brasil, 2002, p. 87).

Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou rupturas de paradigmas, relacionando desenvolvimento científico com a transformação da sociedade (Brasil, 1999, p. 217).

Embora Flor e Souza (2006, p. 5) considerem que nos PCNEM não há uma referência direta as diversas abordagens da história das ciências, entendemos que nas entrelinhas abre-se espaço para o uso de uma visão externalista do desenvolvimento da ciência, pela qual se valorizam os fatores do contexto histórico-social que influenciam o trabalho de cientista em sua época.

Entender a relação entre desenvolvimento de ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuser e se propõe solucionar (Brasil, 1999, p. 217). Pode depreender que, mesmo não sendo mencionada diretamente, o uso da abordagem externalista da história da ciência para o ensino encontra respaldo nos PCNEM.

Como Pessoa Jr (1996) indica, no uso de uma história externalista o professor buscaria explicar como era a sociedade na época do desenvolvimento de uma teoria, ou de um descoberta científica, quais eram as necessidades tecnológicas, que tipos de

problemas enfrentavam, por que tal país era o centro científico etc. Enfim, todo contexto cultural e social poderia ser apresentado ao aluno, com o intuito de leva-lo a compreender por que tal cientista tomou determinada atitude frente aos fatos que lhe foram apresentados, muito comum em nossos livros didáticos, nos quais encontramos somente os nomes dos “grandes expoentes” da ciência e de suas proezas.

Para finalizar esta análise dos PCNEM destacamos que orientações nele contidas, no que diz respeito ao uso da História da Ciência no ensino, estão de acordo com o apontado por Wang e Marsh (2002), para os quais existem dois vieses ideológicos nos documentos relativos às reformas curriculares estadunidenses.

O primeiro diz respeito ao desenvolvimento do educando enquanto pessoa, na medida em que lhes fornece habilidades para desenvolverem seus próprios interesses. E ainda por que a história da ciência fornece ao estudante uma oportunidade de aprimoramento cultural. O segundo viés se refere à ênfase dada ao fato de que o ensino de ciência além de ser importante para o educando também o é para a sociedade. Estes vieses estão claramente definidos nos PCNEM (Brasil, 1999, p.208) quando eles estipulam que “o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla”.

Como se pode perceber a inserção da história da ciência nos currículos de ciência busca responder a uma demanda da sociedade. As recomendações para que as aulas de ciências sejam mais históricas são antigas, mas sua inclusão nos currículos só ocorreu recentemente. Motivaram-se pelas transformações ocorridas no mundo nas duas últimas décadas.

Porém devemos acrescentar que as pesquisas sobre o ensino de ciência também têm um papel importante nesta nova valorização do uso da história da ciência no ensino. Uma revisão abrangente a respeito da relação entre a História e a Filosofia da Ciência (HFC) e educação foi feita por Matthews (1995).

Segundo Worfmann (1996, p. 68) aponta que os estudos desenvolvidos por Garcia e Piaget são os mais importantes nesta linha que busca associar a história dos conceitos científicos com o desenvolvimento intelectual da criança.

Aqueles dois autores encontram semelhanças entre o desenvolvimento da Física e da Psicogenética, de forma que postularam a existência de paralelos entre os conteúdos das noções e as etapas da psicogênese, indicaram haver paralelismo entre os mecanismos de construção do conhecimento científico em si, e os mecanismos de construção do conhecimento pela criança.

Apesar das críticas e oposição que se fez a estas proposições, alguns trabalhos apontam que o uso da História da Ciência pode ajudar os alunos a superarem dificuldades no aprendizado de conceitos científicos.

Como exemplo Mortimer (1995), aponta que as concepções alternativas dos alunos em relação a teoria atômica se assemelham as visões substancialistas de muitos filósofos antigos. Levando em conta que a teoria é de natureza abstrata, indo muito além das percepções sensoriais, Mortimer propõe que a História da Ciência teria um papel fundamental para: a eliminação, em sala de aula, de algumas dificuldades para a aceitação do atomismo, que envolve a superação de obstáculos como a descrença no vazio entre as partículas, não é questão a ser decidida pelas evidências empíricas, mas pela negociação, baseadas em argumentos racionais e no uso de exemplos da história das ciências (Mortimer, 1995, p. 25).

Para Matthews (1995), a abordagem histórica da ciência, ao apresentar períodos de controvérsias, pode ajudar os alunos a compreenderem que a ciência trabalha com idealizações do mundo real. Em suas palavras a história e a filosofia da ciência pode dar as idealizações em ciência uma dimensão mais humana e compreensível e podem explica-las como artefatos dignos de serem apreciados por si mesmos (Matthews ,1995, p. 184).

Como exemplo Matthews cita a lei do isocronismo do pêndulo. Del Monte, que era patrono de Galileu, e descrito como exímio construtor de máquinas, baseado em observações empíricas, recusava-se em aceitar que pêndulos feitos com materiais diferentes podiam ter um mesmo período de oscilação. Galileu, que havia deduzido tal lei por meio de relações matemáticas, apontava que ela seria seguida apenas em condições ideais (desconsiderando a resistência do ar, perdas de energia na forma de calor etc).

Para Del Monte isto não fazia sentido, a matemática para ele deveria descrever o mundo tal qual ele percebia as outras ciências poderiam ter suas leis e teorias justificadas em termos dos princípios daquela ciência.

Porém, estes autores (p. 111) apontam que apesar de haver certas semelhanças entre a Física e a Química, pois apresentam conceitos de caráter quantitativo e dinâmico, esta última dá grande ênfase, também, a classificações e a aspectos qualitativos da natureza, semelhantemente à Biologia.

A sociedade moderna passou a confiar na ciência com meio de solução de todos os problemas, incluindo miséria e a fome, a ciência é vista como panaceia para todos os males.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**- Artmed, 2002- 172p. cap.5.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de ensinar, Novas Formas de Aprender ENCONTRO TEMÁTICO REGIONALIZADO**, 2007, Marília, SP. Disponível em:

<http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf > Acesso em: 16 out. 2019.

BIANCONI, Lucia M. e CARUSO, Francisco. Educação não-formal, **Revista Ciência e Cultura** Educação não-formal, São Paulo, nº 4, ano 57, p. 20. Out-2018.

BORTOLOTO, T.M & FELÍCIO, A.K.C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e Biologia: Uma proposta para favorecer a aprendizagem**, p.47-60 Disponível em:

<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaode_jogos.pdf > Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 139p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Inclusão: Um desafio para os sistemas de ensino**, nov.2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp>>

CARVALHO, Anna M. P e GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**, Cortez, nº 26, 8ª ed., 120p.

CHAMMAS, Roger. A escola vai à universidade, **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, vol. 43, p. 62-64, dez 2008.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. 432p.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B. e JOHNSON, Curtis W. **Ruptura e inovação na sala de aula, Revista Pedagógica Pátio**. Porto Alegre ano VIII^o 47, p.8-11, 2008.

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

DUBET, François. Espaço Aberto: Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 6, p.222-231, set-dez. 1997.

FERREIRA, José.H.B.P.; LAMARCA, Karol P., DINIZ, Renato E.S. e NISHIDA Silvia M. **Aprendendo sobre a relação presa-predador por meio de jogos pedagógicos**, p. 604-615, Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo_%2010/aprendendopresapredador.pdf> Acesso em: 11 out. 2019

FERREIRA, Silvia.C.M e CARDOSO Willany C. **Horta escolar- Um laboratório vivo**, p.1-9, Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT17/horta_escolar.pdf> Acesso em: 15 out. 2019.

FURTADO, Thais. **Muito além da obrigação, Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre ano VII nº 47, p.36-39, 2008.

GOMES, R.R. e FRIEDERICH, M. **A contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de ciências e biologia**. In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001, p.389-92.

GROSSI, Gabriel P. O peso da formação, **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 216 p. 8, out 2008.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar, **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 216 p. 48-49, out 2008.

JOULLIÉ, Vera & MAFRA, Wandra. **A didática de ciências através de módulos instrucionais**. Petrópolis: Ed. Vozes, p.120-1. 1980.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 183 p.

LIMA, João R. **A importância dos jogos nas séries iniciais**, p. 1-16, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/print/385913>> Acesso em: 14 out. 2019, 20:57.

PELLEGRINI, Denise e GROSSI, Gabriel P. A formação docente é prioridade para o Ministério, **Revista Nova Escola**, nº 216 p. 32-36 out 2008.

REIS, Ana C.S. e SANTOS, Elza N. **Projeto A Horta na Escola** p. 1-16 nov. 2005 Disponível em: <<http://www.ccmn.ufri.br/curso/trabalhos/pdf/biologia-trabalhos/ecoem/trabalhos%20aprovados/ecoemhorta.pdf>> Acesso em: 16 out. 2019.

REIS, M., AZEVEDO, Antúlio J. e SCALCO, Maria M. R. **Reforço de Escolaridade aos alunos de ensino supletivo residentes nos assentamentos de Pirajuí e Presidente Alves (SP)**, p. 467-476 Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo8/reforcodescolaridade.pdf> Acesso em: 14 out 2019.

TIBA, Içame. **Conversas com Içame Tiba**: Volume 1 São Paulo Ed Integrare, 2008.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Lucia M. e DIAS, Monique. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências **Revista Ciência e Cultura** Educação não-formal, São Paulo, nº 4, ano 57, p. 21-23, out-dez. 200

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: Acessado em nov de 2018.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon. 2007. Disponível em: Acessado em Março de 2016.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental: Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118. São Paulo; USP, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino;

FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: Acessado em 05 out 2019.

MELO, Gutemberg de Pádua. Noções Práticas de Educação Ambiental para Professores e outros Agentes Multiplicadores. Superintendência do IBAMA-PB. João Pessoa. 2007. Disponível em: Acessado em 15 out de 2019.

MEYER, Raquel Camargo Valery. Educação Ambiental: Um Desafio para as Novas Práticas Educacionais na Formação do Professor. Monografia para Especialização em MBA-Gestão Ambiental e Práticas de Sustentabilidade. 2011. São Caetano do Sul – SP. Disponível em: Acessado em 15 out de 2019.

SANTOS, Edna Maria dos; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. O educador e o olhar antropológico. Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004. Disponível em: Acessado em 10 out de 2019.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

SORRENTINO et all, Educação ambiental como política pública, 2005.

THOMAZ, Clélio Estevão. Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores. Dissertação de Mestrado em Educação. 2006. Campinas. Disponível em: Acessado em Novembro de 2018.

VCB – Vamos Cuidar do Brasil. Conceito e Práticas em Educação Ambiental na Escola. Revista: Vamos Cuidar do Brasil. 2007. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: Acessado em 15 outubro de 2019.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Gerson Santana Pereira

RESUMO

Objetivo que se pretendeu alcançar na elaboração deste estudo foi a caracterização do curso de Pedagogia, considerando sua trajetória até os dias atuais, bem como a função e a relevância da prática experimental proporcionada pelo estágio supervisionado, durante a graduação. É lançado olhar sobre as transformações e adequações do currículo de Pedagogia, considerando o caráter científico desta área do saber, como também a relação desta graduação com a Educação, de forma ampla, e com o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Pedagogia; Formação de Professores; Magistério.

INTRODUÇÃO

Em 1935 a Escola de Professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, surgindo, assim, o primeiro curso voltado para a formação de professores, o qual concedia a licença magistral. Em 1939, na Faculdade Nacional de

Filosofia da Universidade do Brasil, eram formados bacharéis em cursos com duração de três anos.

A licenciatura era condicionada ao acréscimo de um ano ao curso dedicado à didática, como aponta Silva (1999), com as seguintes disciplinas: Psicologia Educacional, Didática geral, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Didática Especial, Fundamentos Sociológicos da Educação. Caso o estudante não desejasse ser licenciado e exercer a docência, poderia atuar como bacharel em cargos técnicos da área da Educação.

A dicotomia presente na ideia de que a teoria e a prática educacional são aspectos separados pode ter relação com a forma como o próprio curso de Pedagogia foi organizado desde o seu surgimento.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Silva (1999) destaca que entre 1939 até 1972 o curso passou por diversas regulamentações, as quais buscavam, de certo modo, definir sua identidade. O autor sinaliza que desde o início o curso de Pedagogia é alvo de discussões advindas da dúvida sobre ter ou não um conteúdo específico o justifique. A dificuldade

Brzezinski (1996) lembra que até 1945 o curso de Pedagogia seguia sem apresentar grandes mudanças ou problemas. Contudo, em o parecer 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas,

buscou resolver a questão relativa à separação da formação docente e a formação técnica, ou seja, a formação do professor primário nível superior e a dos técnicos da educação (bacharéis) em nível de pós-graduação.

O conselheiro não tinha a intenção de extinguir o curso de Pedagogia, mas sim de promover uma readequação, de modo que sua definição ficasse mais clara. O currículo era outra questão que gerava insatisfação dos alunos do curso.

O curso oferecia poucas possibilidades de instrumentalização para a prática de suas funções no mercado de trabalho, o qual não conseguia absorver os egressos do curso. Entre 1960 e 1964 o tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista eram o foco da Educação e os profissionais que nela trabalhariam também deveria atender ao apelo desenvolvimentista da época, buscando provocar a dinamização da economia do país em uma “[...] etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). As políticas educacionais eram orientadas, portanto, por uma “ideologia tecnocrata”, à qual todos estavam submetidos, e a educação tornou-se instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social.

Conforme as demandas do mercado de trabalho, o Conselheiro Valnir Chagas elabora em

1969 o parecer CFE n. 252, o qual coaduna com as expectativas da época, visando à formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar.

O currículo também sofreu alterações, não mais oferecendo uma base comum de estudos a todos e ao especialista uma habilitação específica para determinadas tarefas. Silva (1999) considera que o parecer n. 252/69, trouxe prejuízos e contribuiu para a deterioração do curso. O pedagogo continuou a ter problemas no mercado de trabalho (escolas), pois haviam agora muitas especialidades e não havia colocação para tantos profissionais especialistas formados pelo curso de Pedagogia.

Conforme Brzezinski (1996), esse parecer propôs a concomitância do ensino, do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura), de modo que o esquema 3 anos + 1 ano fosse extinto. Entretanto, na prática, isso não ocorreu. A licenciatura continuou dedicando a maior parte do curso, três anos, à formação específica e o último ano à prática de ensino.

O currículo mínimo compreendia sete matérias, assim distribuídas: 1- Psicologia da Educação, 2-Sociologia (Geral, da Educação), 3-

História da Educação, 4- Filosofia da Educação, 5- Administração Escolar.

A instituição de ensino decidia quais das disciplinas a seguir seriam a 6ª e a 7ª a serem cursadas: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

O Decreto-Lei n. 53/66 foi publicado em novembro de 1966, fixando os princípios e as normas de organização para as universidades federais. Determinou que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram reorganizadas e formaram uma única unidade conforme o artigo 4.

Este Decreto foi incorporado em 1968 na Lei n. 5.540 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Ficou definido, no artigo 30, que os especialistas dos sistemas de ensino, atuariam desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.

Em 1969, por conta da Reforma Universitária, o curso de Pedagogia foi reformulado por meio do parecer nº 252/69, também de autoria do conselheiro Valnir Chagas. A duração mínima do curso seria de

2.200 horas distribuídas em três anos e no máximo em sete anos letivos.

Segundo Brzezinski (1996) Ficou definido também que a estrutura curricular seria composta de duas partes. A primeira, comum, abrangeria as seguintes matérias: Sociologia Geral, Filosofia da Educação, Didática Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação. A segunda parte, diversificada e propriamente profissionalizante, corresponde às áreas mencionadas no Art. 30 da Lei 5.540/1968 ampliadas pelo parecer 252/1969 para cinco.

Tais áreas desdobraram-se em oito habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação. Apresentam-se da seguinte forma: orientação educacional, magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau, administração escolar, inspeção escolar e supervisão escolar. A habilitação em planejamento educacional fica prevista em nível de pós-graduação. A licenciatura curta possibilitava que fossem ministradas as habilitações supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar.

No Parecer CFE n. 252/69 foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia. Houve também a introdução da proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional juntamente com a habilitação

para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Definiu-se o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações, ficando a disciplina de Didática incluída como obrigatória no currículo, inserida no Núcleo Comum do curso.

Manifestações e tentativas dos conselheiros do Conselho Federal de Educação de reformular as Diretrizes do Curso ocorreram na década de 1970.

Para Brzezinski (1996), em 1970 houve uma negação do curso de Pedagogia como Ciência:

Essa negação da Pedagogia como Ciência é postulada por alguns teóricos da educação que a consideram desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centrem em seu campo de conhecimento e delimitem os saberes afins. Desse modo, a Pedagogia passou a ser estudada mediante aporte epistemológico das ciências da educação, consideradas auxiliares. Apesar de tentativas feitas pelos pesquisadores, a concepção e o conteúdo da Pedagogia ainda continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade

da prática educacional (BRZEZINSKI, 1996, p.72).

Na década de 1980, a I Conferência Brasileira de Educação – CBE realizada em São Paulo no foi um importante marco nas discussões a respeito da formação do pedagogo e do professor.

Criou-se o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de mobilizar os educadores. A ruptura com o ideário tecnicista foi um marco do movimento de formação dos professores no sentido de destacar o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada através de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não-dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo

fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e se repetem em ritmo, com frequência e duração crescente ao longo da década de 80 e penetram nos anos 90. O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola de qualidade. Nesse âmbito situam-se a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa. e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), constituído em 1978 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. Essas três entidades se reuniram para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), tendo a primeira se realizado em 1980, a qual foi seguida de outras cinco em 1982, 1984, 1986, 1988 E 1991 (SAVIANI, 1996, p. 33).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96-, uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior – novas denominações para os antigos Educação pré-

escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau.

Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes. Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBD, destacam-se a Resolução n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, o curso de Pedagogia deverá, em face de uma nova proposta, ter no mínimo uma carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses de alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR APÓS O REGIME MILITAR

A proposta do regime militar era modernizar as instituições de ensino superior em nosso país, contudo, por trás dessa proposta o que se pretendia era transformar a universidade em centro de capital humano, única e exclusivamente para atender a interesses econômicos. Dessa forma, percebe-se a influência de instituições internacionais, principalmente norte-americanas.

Posteriormente a isso, já na década de 70, presencia-se uma expansão sem limites do Ensino Superior no Brasil, passando de 300.000 alunos para um milhão e meio em 1980. Muitos fatores contribuíram para esse contexto: a concentração urbana da população, exigência de melhor formação para mão de obra industrial e de serviços e a facilidade para a abertura de escolas privadas.

Na década de 80, uma grave crise econômica assola o Brasil e, como não podia deixar de ser, também o Ensino Superior foi afetado por ela. Toda a expansão que acontecera na década anterior foi retardada pela crise. O percentual de alunos ingressantes no ensino superior era bem abaixo de outros países em igual situação de crescimento e desenvolvimento.

Então, no governo Sarney, foi instaurada uma comissão para analisar a situação do Ensino Superior brasileiro da época e apresentar proposta para uma reforma.

De acordo com o relatório apresentado pela então Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, os principais problemas a serem solucionados eram: professores mal remunerados, carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas, descontinuidade de pesquisas, discriminação social no acesso às universidades, sistemas antidemocráticos de administração e escolha dos quadros dirigentes, crise financeira e pedagógica do ensino privado, excesso de controles burocráticos nas universidades públicas, pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

Ainda, segundo Brandão (1997), o relatório também destacou que as nossas universidades não estavam preparadas para enfrentar as próximas décadas, assim como os novos desafios da educação, no que dizia respeito também às concepções de ensino e, principalmente, um fator preponderante conferido ao ensino superior: o incentivo à pesquisa.

É ainda diante dessas circunstâncias que, em 1996, promulgou-se a última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, também conhecida como lei Darcy Ribeiro, por ser o senador em questão o relator da referida lei. Desde então, essa é a lei que rege a educação Brasileira como um todo e os artigos 43 a 57 são especificamente destinados ao ensino superior.

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio, momento da graduação destinada à prática, é um importante elemento integrante dos cursos de Licenciatura e proporciona oportunidades indispensáveis ao estudante de articular a teoria e a prática, de modo que sua formação possa ser mais completa, com experiências significativas, a partir das quais podem ser construídos conhecimentos contextualizados.

Nesta etapa, é possível notar que, para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto. Reflexões sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo são primordiais.

Para o estagiário, é imprescindível ter contato com a prática docente para que conceitos teóricos possam ganhar verdadeiro significado em sua formação.

A formação do professor passa por diferentes modos de trabalhar temas e conceitos que embasarão a prática pedagógica. O estágio é um elemento indispensável neste sentido.

A formação de pedagogos requer o conhecimento das ciências, da arte, da política, da ética e de outros saberes, além do domínio da cultura tecnológica e dos processos educativos que permitem entender e atuar no enfrentamento de problemas educacionais reais (SILVA; URBANETZ, 2013, p. 125).

Nesta mesma perspectiva, Piconez (2015) destaca o caráter complementar entre teoria e prática, esclarecendo que tais elementos não podem ser considerados isoladamente, pois são aspectos extremamente relacionados, que compõem uma unidade.

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas (PICONEZ, 2015, p. 14).

Sendo assim, para que a formação do profissional da Educação seja sólida e completa, faz-se necessário que a relação teoria-prática seja considerada e aplicada.

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu

conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens. Conforme Freire (1996, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado.

O professor possui uma formação ampla e, para que seja consistente, necessita que a teoria e a prática sejam relacionadas de modo a consolidar saberes e promover noções reais sobre a Educação. Assim, o estágio deve ser compreendido pelo estagiário como uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos do universo acadêmico.

A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado estão presentes em todos os cursos de licenciatura, e devem ser considerados como a instrumentalização fundamental no processo de formação profissional de professores. Assim, são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação das teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as

relações a serem construídas (GODOI; SAIKI, 2007, p. 27).

Dessa forma, pode-se compreender como o estágio é imprescindível para que o estudante experimente a vivência das situações pedagógicas, bem como todos os aspectos que permeiam e estão envolvidos na dinâmica escolar.

Significa uma oportunidade indispensável que viabilizou o contato com o fazer docente e sua organização e proporcionou a percepção de que o professor possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

Assim, de forma geral, constitui-se numa valiosa experiência, a qual possibilita que a prática docente se articule com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, potencializando a aprendizagem e a formação profissional, pois propicia reflexões e análises importantes, para o profissional de Pedagogia.

Por meio dele, é possível constatar a relação existente entre teoria e prática, tornando concretos saberes que, ao longo do curso de Licenciatura, podem ser compreendidos de forma abstrata.

Sobre a influência da relação entre aluno e professor, Elias (2000) afirma que as modificações comportamentais da área afetiva possibilitam que a escola aja de acordo com seu papel de instituição social. É considerando a escola como meio de convívio social que se deve atentar às características e necessidades dos indivíduos envolvidos. Uma vez que não se pode fragmentar o ser, isolando seu emocional na tentativa de lidar apenas com o intelecto, o professor deverá ser capaz de identificar a maneira mais eficaz de trabalhar com o aluno de forma plena. Para que isso ocorra, é necessário considerar as peculiaridades do aluno em cada fase de seu desenvolvimento.

Também é importante salientar que há de se estabelecer uma relação em que não se pode tratar a educação como sendo:

[...] um fato isolado da política e do social, mas sendo ela formada, estabelecida com as pessoas e nos diversos segmentos da comunidade. Portanto, a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (ARANHA, 2006, p. 24).

Nesse sentido, o professor precisa estar ciente de seu papel de formador de sujeitos criativos e críticos, capazes de agir e transformar a si mesmos e o meio em que estão inseridos.

O Estágio Supervisionado possibilita o contato com a Educação dos dias atuais, permitindo a compreensão de que não cabe ao professor um papel de informador e, ao aluno, de ouvinte.

A realidade é que se necessita de uma expressão da construção do conhecimento por ambos, sendo competência do professor ser o facilitador desse processo.

É necessário integrar os alunos ao mundo real, em estão inseridos, não a um mundo “ideal” e utópico. É imprescindível que os estudantes sejam orientados a construir seu próprio conhecimento para que possam atuar e transformar a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível verificar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e as transformações que ocorreram ao longo da História, no que se refere à preparação de docentes.

Na vivência em sala de aula, é possível notar que diferentes aspectos permeiam o convívio social na escola e o quanto a aprendizagem recebe influências desses fatores. Também se verifica o quanto o lúdico, ou seja, a aprendizagem prazerosa.

É imprescindível para que os alunos se mantenham motivados. Nesse contexto, o professor atua como mediador do processo de construção do conhecimento dos alunos, estimulando-os e incentivando-os.

A Educação é sempre desempenhada por um agente e este poderá, na maioria das vezes, ciente disso ou não, imprimir naqueles que educa suas ideologias, o que pode, em alguns casos, provocar situações de isolamento e intolerância, algo que, diante do papel de educar, de preparar o indivíduo para as escolhas da vida e resoluções de problemas de uma sociedade, não deveria acontecer.

Assim, aquele que se propõe a educar precisa estar consciente de seu papel e de sua responsabilidade, seja essa educação no ambiente escolar ou não.

Contudo, ressalta-se que aqueles que se envolvem com a educação escolar têm o grau de responsabilidade ainda maior nesse processo e devem sempre priorizar uma educação que vise ao desenvolvimento do indivíduo, no sentido de que esse seja capaz de analisar criticamente as variadas situações com as quais se deparar.

Por ser o estágio momento de articulação entre conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, é uma etapa de máxima relevância e deve ser compreendida como integrante indispensável para a formação docente.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, J. E. de A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, Daniel A. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

_____. Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966.

Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10053.htm. Acesso em: 18 nov. de 2020.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 18 nov. de 2020.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969.

Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>
. Acesso em: 18 nov. de 2020.

_____. **Conselho Nacional de Educação.**
Resolução CEB nº1/06. Brasília. 05 de maio de 2006.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 nov. de 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

GODOI, Francisco Bueno de; SAIKI, Kim. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, Elza Yasuko, et al. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007, p. 26-31.

PICONEZ, Stela Conceição. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema.** 7ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Mônica Caetano Vieira da; URBANETZ, Sandra Terezinha. **O Estágio no curso de pedagogia**. Curitiba: InterSaberes, 2013.



RELAÇÃO ALUNO - PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO

Luana Nascimento Bulhões

Sempre falamos das dificuldades docentes que permeiam os caminhos da educação em nosso país, a falta de estrutura e condições de trabalho dentro das instituições escolares, a má remuneração, os desgastes físicos e emocionais e embates diários da profissão. Não temos um Conselho que regulamenta e norteia a nossa profissão, todos dizem e reconhecem que a profissão do professor foi e está sendo desvalorizada gradativamente.

No entanto, todos esses desgastes repercutem no corpo docente, mas atinge diretamente quem se encontra na ponta de todos esses processos de políticas mal resolvidas, elaboradas e estruturadas. Os professores sofrem sim e não há dúvida sobre isso, mas o que sofre os alunos dentro deste processo não pode ser mensurado e também não é falado ou discutido.

Principalmente se essa criança ou jovem faz parte do contexto social de minorias que discutimos nos capítulos anteriores. Estas crianças que vivem em situações de vulnerabilidade social estão sujeitas

aos sofrimentos proporcionados por simplesmente terem nascido em um ambiente que não se encaixe naturalmente nos padrões normativos que regem a nossa sociedade.

Dentro das escolas as dimensões que estas diferenças podem chegar são completamente somatizadas se esse jovem ou criança for filho de mãe solteira, pais dependentes químicos e/ou se tiverem uma identidade sexual e de gênero diferente do que se espera.

Há muitos trabalhos que falam das dificuldades dos professores em lidarem com gênero e sexualidade dentro da sala de aula ou dentro da instituição porque não a entendem ou simplesmente porque não aceitam que ela exista, ou seja, vista dentro de um padrão de normalidade (COSTA E RIBEIRO, 2011; LOURO, 2008, 2011; CÉSAR, 2010), mas pouco se fala de como os alunos se sentem em relação a tudo isso dentro de um ambiente que para eles deveria promover aprendizagem e desenvolvimento. Como será que este aluno lida com a postura incongruente do professor, que ao mesmo tempo em que lhe coloca para fazer cartão nos dias dos pais, mães ou da família dependendo da escola não aceita que ele pode ter uma configuração familiar com dois pais ou duas mães? Ou que ele estando em uma família dentro do padrão heteronormativo social não seja considerado “normal” por sentir-se atraído por uma pessoa do mesmo sexo biológico que o seu

ou simplesmente por ambos os sexos? E se este aluno for uma criança transgênero então, como será que ela se sente sendo o tempo todo colocado a prova sobre o que pode ou não fazer, vestir, pensar, brincar ou ser?

O trabalho do professor esbarra por muitas vezes no quesito de cuidado e naquela ideia inicial que se tinha de que a mulher por ser naturalmente concebida como mãe pode desempenhar este papel de educadora-cuidadora. Esse contexto histórico para a educação infantil por si só já é sexista, mas o problema dessa concepção de educação é que há uma inversão de valores cada vez maior que parece delegar dos pais a responsabilidade pela educação de seus filhos dando esta aos professores, que por sua vez a aceitam e passam a fazer da sala de aula um espaço onde os seus valores, suas crenças, suas concepções éticas e morais tornem-se verdades absolutas para o modelo de padronização social de seus alunos.

Nóvoa (1999) nos traz as ambiguidades em relação à escola e aos professores, questionando a afetividade investida nas crianças dentro do contexto escolar do século XX, mas foi o período em que estas crianças passaram mais tempo longe de suas famílias. Ele ainda nos traz que neste período:

Adquiriu-se uma noção muito nítida da importância da educação, ao mesmo tempo que as comunidades foram abdicando da sua função educativa.

Os pais que exigem à escola a defesa dos valores, da tolerância e do diálogo, reclamando mesmo a restauração da ordem e das normas de disciplina ditas de “tolerância zero”, são os mesmos pais que deixam os filhos ver filmes ou divertirem-se com jogos para computador de extrema violência.

A problemática aumenta muito quando crentes de que seus valores são o modelo correto de se viver, estes começam a ser o ponto de partida para as estereotípias e julgamentos dentro da sala de aula, reforçando comportamentos preconceituosos ou iniciando muitas vezes os termos pejorativos e piadinhas dentro da sala de aula, esquecendo do seu papel primordial.

Precisamos nos questionar seriamente sobre o quanto somos ativos na luta por uma escola e educação mais justa e igualitária? O quanto nós influenciemos de maneira direta ou indireta para os casos de sexismo e homofobia dentro da sala de aula por comentários intencionais ou simplesmente repetidos, que faça com que naturalizemos as diferenças e estabeleçamos ou fortaleçamos as relações de poder dentro do grupo que somos responsáveis?

Como educadores (as) precisamos voltar o nosso olhar aos contextos históricos, políticos, econômicos, e culturais que possibilitam entender uma determinada identidade para que assim a

vejamos como legítima e não como diferente (LOURO, 2011).

Precisamos cada vez mais discutir sobre a importância do professor-reflexivo dentro dos espaços educacionais, mas para isso precisamos acabar com o conservadorismo existente dentro dos centros de formação profissional que promovem sempre dicotomias, como por exemplo a de teoria/prática, que faz com que os profissionais da educação sejam domesticados e não tenham mais espaço para lançar dinâmicas pedagógicas novas (NÓVOA, 1999).

Torna-se cada vez mais fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise que acentuem a troca e a colaboração entre os professores para que os “tabus” possam ser ditos e dialogados e que a reflexão se faça realmente presente no âmbito profissional.

Afinal, é nossa sociedade que mais tem casos de evasão escolar diante dos problemas relacionados a gênero e que mais mata pessoas trans em todo o mundo.

Nóvoa (1999) nos traz uma reflexão sobre o que é um bom professor, sugerindo a troca do termo competências para definir o que é um bom professor, pois apesar de grandes reelaborações do termo nunca conseguiu libertá-lo das origens comportamentalistas e de leitura técnico e

instrumental, procurando atributos ou características que definam o que é ser um bom professor. Ele sugere o termo disposição, pois pretende romper com os debates sobre as competências, adotando um conceito mais líquido e menos sólido pretendendo olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Sugerindo então que o bom professor é aquele que tem: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Sabemos que não é a escola que modifica a sociedade, mas a sociedade que exige uma escola diferente para as mudanças que acontecem no nosso dia a dia, assim sendo será que a violência vivida fora dos muros da escola está invadindo todos os espaços educacionais, que deveriam ser de prazer e aprendizado para as nossas crianças e jovens?

Precisamos pensar e repensar sobre o nosso manejo como educadores, sobre a nossa fala e discurso dentro de sala, pois não temos que deixar de ser ou pensar como somos, mas precisamos interiorizar o papel de mediadores e ser apartidários em sala para que só assim possamos dar voz e respeitar a todos os sujeitos que ali se encontram. Temos que ter ressalvas sobre a palavra convivência, pois ela afirma para alguns grupos no contexto da atual sociedade que há uma coexistência de um arranjo mais ou menos harmonioso da diversidade,

demonstrando de algum modo que há tolerância e que isso seria o caminho para a possível harmonia entre as diferenças. Isto coloca a tolerância associada ao diálogo do respeito. Mas, temos que observar o que está implícito nisso, pois a palavra tolerância esta ligada a condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas sempre por aquele ou aquela que se ver como superior (LOURO, 2011). Mantendo a ideia de hierarquia e diferenças que colocamos dentro da sociedade.

Como professores nós devemos estudar a origem e o significado da palavra respeito, para que assim possamos interiorizá-las em nós para que em sala possamos vivenciá-la em nossa prática diária e apropriar os nossos educandos através de nossas ações e atitudes, sendo esta a ética que devemos aplicar em sala de aula.

Segundo Nóvoa (1999) somos:

Por um lado profissionais olhados com desconfiança, acusados de sermos medíocres e de termos formação deficientes, por outro lado, somos bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Temos que refletir do porque estes olhares com a nossa profissão? Será que muito disso não reflete de nossa conduta em sala? Pois, as outras áreas têm

condutas e procedências éticas estruturadas e claras de como proceder, o médico, por exemplo, não olha para o seu paciente julgando suas ações ou o que ele é, levando em conta os seus valores pessoais, porque se assim o fosse poderia recusar-se a atender ao estuprador, assassino ou qualquer outro que ele julgasse viver errado na sociedade. Imagine se o psicólogo se recusasse a atender seu paciente que sofre de doenças mentais e que podem ter grau de psicopatia. A questão é que ainda há profissionais que muitas vezes estão perdidos em sua atuação, não trocam informação e agem como querem, buscando só melhorar seu currículo (competências) sem se preocupar com a disposição que deve ter para lidar com o seu público (os educandos). Pois, não sabemos de fato o quanto nossa postura, palavras e ações dentro da sala de aula os influenciam, durante o aprendizado, durante a sua educação básica e posteriormente em sua vida adulta e profissional.

Somos responsabilizados pelas mudanças sociais, mas temos simplesmente reproduzido o que é passado pelas políticas atuais, somos desvalorizados e nos apropriamos dessa condição e passamos muitas vezes isso para a porção mais fragilizada desses processos do nosso país.

Considerando o impacto do tema desta pesquisa na escola, de que forma podemos avaliar sua incidência? Buscou-se uma metodologia que possibilitasse acessar algum dado neste sentido.

Metodologia

O presente trabalho tem por objetivo entender como os alunos percebem as questões de preconceitos relacionados a gênero e sexismo dentro do ambiente escolar. Para isso realizei uma pesquisa do tipo qualitativa e quantitativa, por meio de um questionário de duas perguntas. A amostra foi composta por adolescentes entre 14 e 24 anos que são ou foram jovens aprendizes dentro da instituição Via de Acesso e seus educadores com idade média entre 25 e 30 anos.

Questões:

Você já vivenciou ou presenciou alguma cena de preconceito em relação a gênero ou orientação sexual dentro da escola? Comente.

Justificativa

Diversidade de Gênero e diversidade sexual são assuntos que ficarão em alta sempre, pois trata-se da maneira que as pessoas tem de viver sua vida e sua sexualidade e enquanto, nós como sociedade não aprendermos a respeitar as diferenças que compõe cada individualidade humana esses serão assuntos presentes em qualquer ambiente de convívio social.

E para isto, nada melhor do que a escola apropriar-se desse tema não só discutindo políticas que direcionam se pode ou não se falar desses temas nos ambientes educacionais, como olhar e dar voz

para a parcela mais importante nesse processo de desconstrução, que geralmente é deixada de lado e invisibilizada que são nossos jovens.

Resultados

A quantidade total de respostas apresentadas foi de 85, duas respostas foram duplicadas e por isso o número que utilizaremos como total será de 83. Nosso intuito foi utilizar uma pergunta aberta e abrangente sem que os entrevistados se identificassem para que pudéssemos observar o que nos apareceria de respostas em relação ao contexto escolar.

Do total de 83 entrevistados 23 disseram não ter vivenciado e nem presenciado nenhuma cena de preconceito em relação a gênero ou orientação sexual dentro da escola, 59 deles disseram já ter presenciado ou vivenciado cenas de preconceito em relação a gênero ou orientação sexual, apresentando como comentários, agressões verbais, xingamentos e exclusões como formas mais comuns dos alunos em relação ao colega considerado diferente do seu padrão social, uma das respostas de um jovem de 21 anos não foi um não ou sim apenas um comentário com fundo religioso:

“Homem foi feito para a Mulher e vice versa. Aquele que faz o contrário está em pecado. Somos o que nascemos, o arrebatamento está próximo”.

Dentre as respostas afirmativas, os comentários demonstraram o quanto o *bullying* é presente dentro do contexto escolar quando nos referimos a diversidade sexual e de gênero. Algumas respostas estão diretamente relacionadas com a postura e ação dos professores dentro do ambiente escolar, como citado por este jovem de 22 anos:

“Na minha escola sim!!! Na oitava série é bem a época de pegar geral, as meninas e os meninos queria pegar todo mundo. E o point era o muro atrás da escola, aí quando foi duas meninas, o professor se incomodou e chamou a mãe de cada uma e uma das meninas foi afastada da escola, a mãe dela tirou tudo dela celular computador na época era MSN e Orkut tirou tudo dela. E ela era minha amiga ninguém podia ver ela se não estivesse com algum menino porque a mãe dela não queria que ela fosse lésbica ou coisa do tipo kkkkk tudo porque o professor de geografia foi contar a história que ele não tinha nada haver.”

Como este jovem de 19 anos coloca em relação à religião do professor sendo colocada em sala de aula:

Sim, professor colocando a religião acima do respeito dizendo que o aluno precisava de Deus para "sair daquilo"

Ou humilhações como nos coloca este jovem de 17 anos:

“Um professor humilhou o aluno por ele ser Homossexual.”

Dentre as respostas observadas as posturas e/ou indiferença soa como descaso tendo seu papel importante e presente nos comentários deles, deixando claro que quando a escola, gestão ou corpo docente não apresenta um posicionamento claro em relação ao preconceito existente, logo teremos uma reação em cascata de agressões, ofensas e até mesmo violência ocorrendo diariamente dentro das escolas.

“Meus colegas no colégio diziam que eu e meu grupo de amigas eram lésbicas. Nenhum professor entreviu para acabar com o bullying.”
Educadora 28 anos.

“Sim, o fato dos alunos ou até mesmos professores menosprezarem as pessoas homossexuais eram normais.” Jovem de 19 anos.

“Sim, muitos professores não me escalavam para jogos ou para competições que fossem para o sexo masculino alegando que por ser homossexual seria mais frágil que os demais da turma.” Jovem de 20 anos.

“Sim, um garoto homossexual que tinha cabelo grande fizeram cortar se não, não poderia frequentar a aula.”
Jovem de 18 anos.

A ausência de informação quando a escola se preocupa em tomar alguma atitude também foi colocada na fala desses jovens de 18 anos:

“Já, na escola. Um menino no estilo valentão começou a falar mal de outro menino só porque ele era gay. No final o ele foi levado pra diretoria e não sei o que houve depois mas, eu fiquei inconformado.”

Sim. Aquela famosa brincadeira e exclusão dentro da sala de aula, pelo fato do aluno ser gay. Isso já gerou até agressão considerada "besteira" nas horas do intervalo ou da saída.

Observa-se a partir da análise dos dados que a experiência destes jovens sobre o ambiente escolar considerando a questão de gênero e orientação sexual apresenta vivências negativas e preconceituosas que mesmo quando não estão especificamente relacionadas consigo, traz um incomodo e uma sensação de impotência perante as violências e abusos que presenciaram seus colegas sofrerem e aos que sofrem os atos de violência e abusos fica além das sensações descritas acima o (s) trauma (s) que carregará sua vida inteira.

Considerações finais

A pesquisa demonstrou a percepção dos jovens pesquisados em relação ao problema vivido ou vivenciado dentro da escola, como a pesquisa não foi realizada dentro de uma instituição escolar, fica nítido

que o problema não acontece especificamente em um único lugar, região ou bairro, mas é uma problemática social.

Muitas pesquisas são feitas e pensadas em relação à discussão da importância de falar sobre a diversidade nas escolas, sobre a formação e capacitação do professor para lidar com a diversidade em sala, das dificuldades que perpassam o ambiente educacional e a todos os envolvidos com a educação. No entanto, se o aluno é o principal agente dentro do processo educacional, porque não lhes dar voz para entender o que acontece, como se sentem ou que sugestões dão para mudanças e sejam sim participativos e democráticos como a proposta da Pedagogia Libertária propõe e a legislação.

Pensar gênero é importante para que entendamos que as pessoas são seres individuais como características e gostos diferentes. Entender a unicidade de cada cidadão deve ter como principal razão o rompimento de barreiras para que a educação aconteça da melhor maneira possível e com todo o respeito que o nosso educando precisa.

Como educadores nós somos agentes muitas vezes de valores e desenvolvimento social desses jovens e isso não quer dizer que eles tem que ser educados sobre o nosso conceito de mundo e de vida, que devemos pensar e repensar nossas atitudes para desenvolvê-los como sujeitos reflexivos e críticos.

Isso não é postura pessoal e sim profissional, cada vez mais se fala no professor crítico e reflexivo, para começar a reflexão porque não começar a questionar se sua atuação em sala de aula é ética, coerente e respeitável para que ele seja exemplo prático positivo e não negativo para seus alunos?

A profissão–professor exige formação não somente contextual, mas também de constante reflexão sobre suas ações e posturas em sala de aula. Saber reconhecer, voltar atrás e repensar também é fazer educação.

Em um encontro realizado em 2017 com a pesquisadora do programa de “*Cultura, Política y Diversidad*” del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM) Serena Eréndira Serrano Oswald diz uma frase pertinente para as questões discutidas neste trabalho: “Nós somos gêneros encarnados e não pensados!”

Temos muito que caminhar como cidadãos se queremos uma sociedade melhor. E melhor, no sentido, de menos violenta, menos preconceituosa, mais honesta e humanizada, para darmos oportunidades para que essas gerações que estão chegando gaste sua energia em realmente aprender e viver. Não simplesmente a sobreviver a este monte de informações desconectadas que lhes chegam diariamente. Esta pesquisa pretende colaborar com a discussão do tema entre os educadores e gestores escolares, de forma reflexiva e democrática.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641309/artigo-6-da-constituicao-federal-de-1988>> acesso (26/09/2017 às 20h15)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=Art.+14+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>> acesso (01/11/2017)

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF. 72–110. 1998.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. Revista espaço Acadêmico. n. 123. 2011. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> acesso (05/09/2017 às 20h00)

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora. v. 12. n. 2. 2010

COSTA, Ana Paula e RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo

de alunas de pedagogia. Estudos feministas. Florianópolis. 19 [2]: 475-489. 2011

DICIONÁRIO, Michaelis.
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>>
acesso em (30/09/2017 às 18h30)

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1988. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf>

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Form. Doc. Belo Horizonte. v. 03. n. 4. 62-70.2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARTINS, A, M, F, J. MELO, F, S. O papel da gestão democrática frente à evasão escolar na educação de jovens e adultos. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão (SE). 20 a 22 de Setembro de 2012.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Cadernos de Pedagogia. Espanha. n. 286.1999

TOSTO, Rosanei. Escolas democráticas utopia ou realidade. Revista Pandora Brasil. Edição especial n. 4. "Cultura e materialidade escolar". 2011

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo. IN: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de pesquisa. v. 34. n. 121. p. 77-104. 2004

WISNIEWSKI, Ana Patrícia Racki. A legitimidade das identidades de gêneros não binárias e o reconhecimento de suas demandas como reivindicações de direitos humanos. São Leopoldo. 2015. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6011/Ana%20Patr%C3%ADcia%20Racki%20Wisniewski_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ARTETERAPIA, DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

Marcelo Domingues Mello

O estudo das deficiências permite refletir sobre as construções sociais em torno das mesmas e sobre a apropriação que a pessoa que apresenta alguma deficiência faz dessas construções como nos mostra Carvalho (1995, p.8)

Quando uma criança nasce com alguma deficiência começa para ela e sua família uma longa história de dificuldades. Não é apenas a deficiência que torna difícil a sua existência, mas atitude das pessoas e da sociedade diante da sua condição.

A arteterapia como processo criativo torna-se um suporte Para a transformação do sujeito, permitindo a aceitação e possibilitando a inclusão deste na família e na escola. Desenvolvendo a auto-estima, possibilitando a desenvoltura de sua autonomia e, por consequência, a inclusão.

Amiralian (1986, p.23) complementa esse pensamento afirmando que “a maneira de considerar os deficientes está relacionada aos valores sociais, morais, éticos, filosóficos e religiosos.” Isso acontece porque ao nascer a pessoa já encontra determinadas estruturas sociais pré-estabelecidas às quais ele

deverá compartilhar para tornar-se parte do grupo social. E a pessoa com deficiência já nasce destoando do padrão existente. É o que podemos perceber avaliando a evolução dos conceitos de deficiência.

De acordo com o Decreto nº 3.956/01, Art. 1º:

Deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

A partir desse conceito podemos perceber que sempre existiram pessoas com deficiência, o que mudou foi o enfoque dado a essa questão, pois sabemos que em diferentes épocas e sociedades a deficiência assume significados diferentes: na Idade Antiga as causas eram consideradas efeitos de forças sobrenaturais. Na Idade Média continua-se com a visão sobrenatural onde essas pessoas eram consideradas como possuídas pelo demônio. Ainda na Idade Média com o advento do Cristianismo, o deficiente é considerado filho de Deus e ganha alma. Mas o tratamento, porém, continua sendo de preces e orações, e o deficiente passa a ser visto como merecedor de piedade.

Desta forma a arteterapia, com crianças deficientes e excluídas da escola e da família, tem como uma de suas inúmeras funções, a de incluí-las

socialmente, promovendo a aceitação desta criança na família e na escola.

Fazendo uma revisão da história

No século XX deficiência e pessoas com deficiência foram objetos de muitos estudos científicos desenvolvendo alternativas terapêuticas de toda ordem instituindo o modelo médico da deficiência ligada á temática da reabilitação, mas considerando a deficiência como problema da pessoa, sendo ela responsável por tornar-se apta a participar da sociedade.

Seu corpo precisa ser “consertado”, “adaptado”, para poder funcionar de acordo com o contexto social existente. Nesse contexto surgiram também diferentes formas de nomear as pessoas com deficiências classificando-as como física ou motora, sensorial ou mental.

Para Aranha (1995) as deficiências podem ser classificadas como:

1. Deficiência física: Problemas que impedem locomoção, execução ou coordenação parcial ou total dos movimentos como também seqüelas causadas de poliomielite, paralisia cerebral, Acidente Vascular cerebral (AVC), lesões medulares por diversas causas, amputações, malformações congênitas e diversos acidentes traumáticos. Classificam-se sem em:

- ✓ Hemiplegia: Paralisia de um dos membros do corpo;

- ✓ Paraplegia: Paralisia dos membros inferiores;
- ✓ Tetraplegia: Paralisia dos membros superiores e inferiores.

2. Deficiências Sensoriais: Caracterizada pela perda total ou parcial da visão, audição ou fala podendo ter causas bem variadas.

3. Deficiências Múltiplas: Quando duas ou mais deficiências ocorrem na mesma pessoa.

É de grande importância conhecer esses conceitos para organizar nossa atuação, tendo o cuidado de não reduzir essas pessoas a limites impostos pela deficiência. E, como podemos perceber quem nasce com alguma deficiência incomoda e, em cada época, foram tratados de maneira diferente, de acordo com os interesses políticos e sociais vigentes. Passando pelo período de negligência, segregação, institucionalização e tentativas de superação.

No século XXI vemos a tentativa de inclusão dessas pessoas. Onde experimentam o convívio social e são vistos como seres com possibilidades e competências.

E “[...] pela Arteterapia pode-se descobrir novos caminhos e, principalmente, ir ao encontro de si mesmo” (Carvalho, 1995, p.26), proporcionando a essas pessoas o desbloqueio do potencial criador e fazendo com que se percebam enquanto seres de possibilidades resgatando o sentido da vida.

Arteterapia: trabalho com pessoas com deficiência, a inclusão

O uso dos recursos artísticos para o trabalho com pessoas com deficiência proporciona grande avanço para melhor ressignificação da realidade interna das mesmas.

Ser deficiente em uma sociedade onde se prega a todo o momento o culto ao corpo perfeito, escultural, belo é uma afronta. O arteterapeuta precisa ter sensibilidade para perceber o impacto dessa realidade sobre a vida dessas pessoas com relação à sua autoestima, autoconfiança, enfim à motivação para viver e ao mesmo tempo, precisa ter cuidado para não ultrapassar os limites que o outro pode ir, reforçando ainda mais a sua limitação.

Mas afinal o que é inclusão? Segundo Mazini (1999) Significa conter em, compreender fazer parte ou até mesmo participar. Assim falar de inclusão e falar do educando ao participar daquilo que sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial.

O arteterapeuta deve adequar seus métodos à realidade do outro, proporcionando um ambiente acolhedor, de respeito e aceitação,

“onde elas percebam que, mesmo com limitações, continuam sendo pessoas que podem produzir e criar, o que pode ser de extrema valia em momentos que o paciente [...] se sente deprimido ou inferiorizado.”

(Francisquetti apud CIORNAI, 2005, p. 242).

Ainda citando Francisquetti (1999, p.54) trabalhar com reabilitação significa

“penetrar num mundo onde enxergar não quer dizer ver, onde comunicação não se traduz pela compreensão da linguagem, onde tocar não quer dizer sentir, ouvir não quer dizer escutar, ou ainda, caminhar não é andar com os próprios pés.”

Portanto o trabalho com arteterapia é um trabalho de aceitação incondicional, se desprender de velhos conceitos e abrir-se para aceitar o outro em sua totalidade.

Pacheco (2008, p.8-9) Não se trata aqui de encaixar um deficiente na sala, em qual quer turma, para assim reduzir o número de alunos dessa turma ou caracterizar uma inclusão. A diferença é normal, não é deficiente. Anormal é pautar um trabalho escolar pela igualdade. Deficientes são as práticas escolares que se baseiam no pressuposto de que somos todos iguais, que torna homogêneo o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças.

De acordo com a declaração de Salamanca, os alunos com “necessidades educacionais especiais” devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las em uma pedagogia centrada na criança capaz de atender a suas necessidades. Todas as crianças têm o direito de serem educadas em escolas

predominantes, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais. (UNESCO, 1995)

Machado (2005) mostra que na Declaração de Salamanca o princípio fundamental da escola inclusiva:

É o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (p.133).

Assim, a Declaração de Salamanca recomenda também que:

As escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e linguísticas, incluindo aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, as nômades, as de

minorias étnicas, culturais e sociais, além das que se desenvolveram a margem da sociedade (WERNECK, 1997, p. 50, apud TESSARO, 2005).

Desenvolver trabalho com pessoas com deficiência não é uma questão fácil, mas com a variedade de recursos que a Arteterapia nos proporciona e com a sensibilidade para compreender o outro, é possível abrir novas portas no seu mundo limitado, mostrando-lhes que podem criar e transformar sua realidade interna e, conseqüentemente, a externa, pois a Arteterapia é um caminho para a criatividade, encontrando novas formas para vivenciar situações antigas.

Descobrimo seu interior

As oficinas criativas Alessandrini (1999, p.16): são instrumentos potentes e versáteis do artesanato educativo podendo ganhar características de grandes montagens. E o ato criador acontece a cada gesto, pensamento, palavra ou figura, quando algo é evocado à consciência e a parte da essência primordial do ser, é um método utilizado no trabalho de arteterapia, em ateliê arteterapêutico, com o objetivo de potencializar o processo criativo do ser, como caminho para uma vida saudável, utilizando os recursos da arteterapia que proporcionam o contato com o criativo.

A metodologia das oficinas é constituída por fases onde não há uma maior ou menor importância,

mas etapas que compõe o todo e possuem sua relevância própria e necessária na trajetória que culmina na aprendizagem humana. Cada etapa desse processo compõe o todo, que interligados numa rede de significados se comunicam, se interligam, não como um elo de correntes, mas como uma rede de sinais que se relacionam entre si.

Percepção. Que segundo Urrutigaray (2004, p.58):

“a tinta pode ser um elemento líquido fluido ou liquefeito, proporciona um excelente meio para a manifestação das emoções. [...] o estar atento aos movimentos corporais às sensações impressas no corpo, tanto enfatiza a adaptação ao mesmo, quanto faculta a abertura do canal expressivo para as emoções nele contidas”.

Percebemos também, a partir da criação plástica, que estão sempre em contato com sentimentos de novos valores adquiridos. Como nos coloca Urrutigaray (2004, p.83) “com os materiais plásticos o indivíduo tem a possibilidade de criar novas formas a partir de uma forma original”, a partir da motivação pode elaborar sua própria história trazendo para a realidade vivenciada.

O trabalho com a diversidade de materiais e a possibilidade de confrontar com sua produção provocam concomitantemente duas situações: a de aprendizagem de lidar, experimentar e incorporar

resultados da manipulação com diferentes texturas e as sensações provocadas. Trazendo sentimentos como solidão, perdão, amor, saudade, raiva, etc., podem a partir desse momento, perceber na expressão verbal, que todos possuímos alguma dificuldade. Mas que isso, não nos impossibilita de continuar vivenciando e que cada um possui meios para criar estratégias pra suprir suas dificuldades. Passando a perceber seu potencial criativo, e que isso poderia proporcionar melhora na qualidade de vida.

E de acordo com La Torre (2005, p. 91)

“a criatividade torna-se capacidade na pessoa, estímulo no meio, sequência no processo e valor no produto”.

A partir dessa construção, se conscientizou de que era capaz de fazer muitas outras coisas que lhe traria melhor qualidade de vida, como ressalta Carvalho (1995, p.18):

A linguagem artística projeta profundamente nossos conflitos, necessidades, aspirações. A compreensão terapêutica dessa linguagem, aliada ao prazer que a criatividade pode proporcionar, pode levar a experiências altamente significativas e valiosas pra a integração do ser humano, percebendo que usando suas características de liderança e de crítica, de maneira positiva pode contribuir para a melhora das relações em seu ambiente como podemos conferir em Urrutigaray (2004, p.80):

A vivência do compartilhar dificuldades possibilita a estruturação psíquica de aceitação das diferenças individuais, bem como a função de integração de sua individualidade.

Pacheco (2008, p.8-9) A aceitação a diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada. E quem me confidencie vivências que confirmam processos de exclusão: “A tristeza vem quando me deparo com a realidade de nossas escolas. Pergunto-me por que será que muitos professores resistem tanto a uma pedagogia diferenciada que gere inclusão...”

Portanto pode se concluir que a Arteterapia é um elemento facilitador do desenvolvimento da motivação e da criatividade para pessoas que não encontram espaço para se manifestarem.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. (org) et al. **Tramas Criadoras na construção do 'ser si mesmo'**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias; Lima Edvaldo Pereira. **Criatividade e Novas Metodologias**. São Paulo: Peirópolis, 1998. (Série Temas Transversais; v 4) Cap1. p 13-47.

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina e Psicopedagogia na perspectiva dos Coordenadores Cognitivos**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia 15 (39): 28 – 33, São Paulo, 1996.

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **A compreensão e intervenção junto as pessoas com deficiências**. XXXI Reunião Anual de Psicologia de 2001.

AMIRALIAN, M. L.T. M. **Psicologia do excepcional: temas básicos de psicologia**. São Paulo: E.P.U., 1986.

ANDRADE, L. Q. **Terapias expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. São Paulo, SBP, 1995

ARCURI, I. G. (org.). **Arteterapia: um novo campo do conhecimento** São Paulo: Vector, 2006.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-Educação no Brasil**. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno Buoro. **O Olhar em Construção** – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

CARVALHO, M. M. J. **A arte cura?** São Paulo: Psy II, 1995.

CHEVALIER, J. GEERBRANT, A **Dicionário de símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas,

figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1997.

CIORNAI, S. (Org.) **Percursos em Arteterapia: Arteterapia e educação rteterapia e saúde**. São Paulo: Sumus, 2005.

COUTINHO, V. **Arteterapia com Crianças**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2005.

Decreto nº 3.956/01, Art. 1º, **Campanha da Fraternidade 2006**, Salesiana, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Espanha: UNESCO 1994.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996.

ELIEZER, J. **Arteterapia: proposta de integração - indivíduo, sociedade e ambiente Viver Psicologia**. São Paulo, Ano XII, n. 136, maio/2004.

FERACINE, L. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FERLAND, F. **O Modelo Lúdico: O Brincar, a Criança com Deficiência Física e a Terapia Ocupacional**. São Paulo: Roca, 2006.

FRANCISQUETTI, A. A. **Arte Medicina**. São Paulo: LMP, 2005

GOLINELI, Rinalda; SANTOS W.A. **Arteterapia na educação especial**. Goiânia, 2002

LA TORRE, S. **Dialogando com a criatividade**, São Paulo: Madras, 2005.

MACHADO, A.M. (et.al). **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo®. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo – SP: Editora scipione, 1997.

OSTROWER, Fayga. **A Sensibilidade do Intelecto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1998, 305p.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Pacheco, J. **Pátio educação infantil. Caminhos da inclusão**. Ano VI Nº 16 MAR/JUN. Porto Alegre, 2008

PAIN, S.; JARREAU, G.I. **Teoria e técnica da arte-terapia. A compreensão do sujeito**. 2º reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais - **ar. 26,-2º - ARTE**, 2001

RUNCO, M.A., & PRITZKER, S. R. (ORGS.). (1999). **Encyclopedia of creativity**. Volumes I & II. San Diego, CA: Academic Press.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

URRUTIGARAY, M.C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

VALLADORES, A.C.A. (Org.) **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WECHSLER, S. (2004a). **Avaliação da criatividade por figuras**. Teste de Torrance: versão brasileira. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas: IDB/LAMP 41

WECHSLER, S. (2004b). **Avaliação da criatividade por palavras**. Teste de Torrance: versão brasileira. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas: IDB/LAMP

WECHSLER, S. M. (2008). **Criatividade: descobrindo e encorajando**. 3a. edição. IDB/LAMP-PUC-Campinas

WECHSLER, S. M. (2009). **Avaliação da criatividade: Possibilidades e desafios**. Em C.S. Hutz (Org.). Avanços e polêmicas em avaliação psicológica (pp. 93-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.**
Rio de Janeiro – RJ: LTC – Livros Técnicos e
Científicos Editora S.A., 1982.



POLÍTICAS E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO NA EDUCAÇÃO

Neuza Antonia Romanha

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, este conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras apesar do Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas a Nigéria, um país do continente Africano; sendo a Nordeste da região brasileira com o maior número proporcional de negros na população; e Bahia. o estado com o maior percentual de negros, com sua capital Salvador, uma cidade em grande

parte preto, não impede que as nossas relações étnico-raciais e culturais de ser esticado e não contribui para o nosso ambiente educacional tornando-se um espaço onde o diferente étnica - os grupos culturais são respeitados em suas singularidades (ARAÚJO, 2013).

Racismo, preconceito e discriminação, entre outras formas de opressão, estão presentes em todo o país, independentemente da região, estado ou cidade, da reprodução. 3, n. 6, Dez / 2013, de crenças e valores que ainda estão enraizados na sociedade brasileira. Nessa direção, o Müller (2008, p.25) nota:

A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas: explícitas ou veladas quer seja institucionais quer individuais, as quais representam acúmulo de desvantagens.

Segundo Guimarães (2009: 59):

O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que

separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir, os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.

Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que a raça é uma invenção social e não biológica, apesar de alguns brasileiros têm pele clara, isso não significa que eles não são ascendência Africana.

A escola, ao analisar o passado de um povo, baseada unicamente nos preceitos de seus torturadores, ou quando trabalha de forma não crítica na informação sobre sua formação real, é o mesmo que silenciar o estado de ignorância em que a maioria é encontrada e aprendizes sobre as diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

Nessa perspectiva, como afirma Gomes (2003, p. 70), "refletir sobre a diversidade cultural exige de nós uma posição crítica e política e uma perspectiva

mais ampla que possa abranger seus cortes múltiplos".

Considerando que as práticas racistas, a discriminação e os preconceitos na sociedade brasileira não se limitam aos grupos étnico-raciais;

De acordo com Costa (2006: 43), "deve-se considerar que uma grande parte das violações dos direitos humanos observadas em muitas regiões não se deve à ausência de mecanismos democráticos" 3, n. 6, dec / 2013, a acusação de opinião e vontade, mas a falta de eficácia da lei ". O autor sustenta que "nesses casos, a violação dos direitos humanos ocorre não no plano constitucional, mas no âmbito de relações sociais "(COSTA, 2006, p.43).

A justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira, onde as políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, programaram projetos educacionais e socioeducacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações,

fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Ou seja, faça a diferença na mudança de paradigmas sociais que tanto prejudica os grupos e os indivíduos em seus direitos civis e igualitários (ARAÚJO, 2012).

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

O Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu, porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a

indígena, a africana, a asiática, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

"E o currículo escolar, sem considerar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, contribui para a manutenção e reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas racistas nos grupos mais desfavorecidos e historicamente estigmatizados.

Assim, pergunta-se: qual a visão e o posicionamento dos professores diante de tal situação?

Através existência de vários movimentos sociais diferentes, que buscam reverter à situação de desigualdade social em que os grupos desfavorecidos e estigmatizados, em particular a população afrodescendente, se encontram na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, programaram projetos educacionais e socioeducacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações fazendo a diferença na luta por uma educação

pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Para Canen (2001, p.207):

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dez/2013

Essas desigualdades são evidentes e visíveis em indicadores sociais que mostram o fosso social entre ricos e pobres do país, especialmente entre pessoas de ascendência africana, principalmente desempregadas ou subempregadas, marginalizadas e concentradas nos distritos periféricos, sem respeito

pelos seus direitos de saúde, educação, habitação, saneamento e lazer.

A CULTURA AFRO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Mudanças significativas na valorização dos negros e sua cultura, mas é no campo da educação que as principais mudanças ocorreram os parâmetros Curriculares Nacionais (NCP), leis que estabelecem a obrigação de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639 / 03) e Indígenas (Lei 11.645 / 08) no ensino primário e secundário em escolas públicas e privadas do país e seus respectivos.

As diretrizes curriculares nacionais que orientam a promoção da educação étnico-racial, as quotas para os negros e os povos indígenas nas universidades públicas exemplificam essas mudanças.

Como observa Arroyo (2007, 114), "o progresso tem sido significativo e promissor, mas lento, ainda há um longo caminho a percorrer".

No entanto, mesmo com essas mudanças, "a educação brasileira ainda não fornece aos usuários de equipamentos educacionais acesso à diversidade cultural para cada cidadão, para a cultura universal que é exclusiva de sua comunidade, região e país" (MACEDO, 2008, 91).

Nesta perspectiva, Arroyo (2007: 119) afirma que "a escola tem sido e continua a ser extremamente reguladora dos diferentes povos socialmente e

culturalmente marginalizados e coletivos". Ele também aponta que "a estrutura do sistema foi ao serviço da regulamentação deste grupo, neste contexto, o diálogo não será fácil, será tenso e marcado por uma forte resistência para renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipador." (ARROYO, 2007, p.

Existem muitos obstáculos à educação das relações étnico-raciais. Romper esses obstáculos não é uma tarefa fácil, mas não é impossível.

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que as diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de remeter e tornar visível em seu currículo a diversidade de assuntos e culturas que estão presentes no seu espaço.

As salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Segundo, Ferreira (2009, p. 75) observa que "em vez de ser um lugar de reversão do problema, a escola estimula estereótipos sociais relacionados a essa população e a submissão de afrodescendentes

a valores brancos", o que faz com que uma prática educacional urgente que permite que as crianças negras se orgulhem de seu etno racial e cultural, seus cabelos, sua beleza e seu povo.

Para a aceitação das diferenças, para permitir a participação ativa desses povos em termos econômicos e de prestígio da nação. onde se encontram.

É bem sabido que a escola é o espaço por excelência onde a diversidade étnico-racial e cultural é, portanto, "permitir o diálogo entre diferentes culturas e visões do mundo, dar aos sujeitos educacionais a oportunidade de conhecer, conhecer, enfrentar e abordar "a riqueza cultural que existe neste ambiente é construir uma educação cidadã" (Gomes, 2001, p.91), para construir uma educação libertadora, como Paulo Freire apontou.

Mesmo em cidades com uma população predominantemente afrodes. Mesmo assim, pode-se afirmar que a educação da Bahia tem sido proeminente a nível nacional para a promoção de projetos e diretrizes que servem de subsídios para professores na discussão e implementação do tema das relações étnico-raciais na sala de aula.

De acordo com Macedo (2008, página 78),

Ou seja, acredita-se que uma prática educacional diária, com ações sistematizadas, terá um efeito a médio e longo prazo se for desenvolvida a

partir de uma perspectiva multicultural e antirracista.

Também se acredita que é necessário transformar os diferentes espaços educacionais em configurações de inclusão; combater relações prejudiciais e discriminatórias; troca de idéias; de incentivos a mudanças de pensamentos e atitudes negativas sobre o outro e sua cultura, considerada inferior; respeito pela diversidade.

Os autores Brandão (1996) e Libâneo (2002) dão importantes contribuições sobre a educação. Ambos, em seus respectivos livros, conceituam a educação e defendem que em todo grupo social ela está relacionada com sua cultura, com isso eles querem dizer que os costumes de um povo refletem em sua educação.

O fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária, trabalhar com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança, porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças valoriza e respeita a diversidade, não implicando a

adesão incondicional aos valores do outro, para que cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.

A relação com as famílias parte de alguns princípios: considerar a família uma instituição plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos; considerar o conhecimento.

Após desenvolver com as famílias: acolhimento inicial: apresentação da unidade educacional; desenvolver os processos de adaptação nos primeiros dias; realizar entradas e saídas cuidadosas e acolhedoras. Organizar reuniões em pequenos grupos para discutir o currículo, as atividades e demais assuntos; estimular a participação na organização de eventos; convidar as famílias para participar da construção dos projetos pedagógicos; incluir a família, sempre que possível, nos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.

Para Brandão (1996) falar em Pedagogia é o mesmo que dizer “processos formalizados de ensino” e Educação pode ser expresso por “processos sociais de aprendizagem”.

“As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-efaz, para quem não-sabe-e-aprende. (...) A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria no próprio gesto de fazer a coisa” (BRANDÃO, 1986, p. 18). Ele também é defendido que a Pedagogia é a prática da educação.

O Brasil em si é um país multicultural, e desta forma se evidencia a necessidade de se trabalhar todas as culturas que contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro nas escolas brasileiras.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. A. A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990. Dissertação de Mestrado. PPG em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UFBA, 2013. Disponível:

http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2013/jurandir_de_almeida_araujo.pdf>. Acesso: 22/03/2019.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES,

N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 111-130.

BASTIDE, R. Manifestações do preconceito de cor. In: FERNANDES, F.; BASTIDE,

R. (Orgs.). Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: São Paulo: Anhembi, 1955.

CANEAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas.

In: CANEAU, V. M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 11-101.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

COSTA, S. Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.

CAVALLEIRO, E. S. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 83-96.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e antirracismo no Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 59.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS,

J. M. (Org.). Diversidade Cultural: da proteção a promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

MÜLLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03. In: NUNES, A. E. da S.

S; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). Implementações das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2008. pp. 20-28.

MUNANGA, K; GOMES, N.L. Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

A abordagem dos Impactos Ambientais Urbanos pela Geografia no nível Fundamental II (Terceiro e Quarto ciclos) através da Coleção de Livros Didáticos Projeto Araribá

Renata Maria Bordoni

A pesquisa que resultou na grafia do trabalho que se segue pode ser considerada uma análise de como a coleção de livros didáticos Araribá aborda os impactos ambientais na geografia, em especial no espaço urbano.

Atualmente é notória a busca de caminhos para atender as demandas relacionadas ao meio ambiente, sobretudo à mensuração dos impactos ambientais atentando à problemática do lixo urbano, cujos aspectos dificultadores do ensino do referido conteúdo vai além da falta de recursos na Unidade Escolar - UE, perpassando pela abordagem simplificada do tema na coleção Araribá.

O ensino da geografia por abranger estudos acerca do comportamento da sociedade dentro do espaço e no tempo em que vivem não poderia esquivar-se dessa obrigação social, nesse sentido recorre-se à Constituição Federal de 1988, mais precisamente na grafia do Artigo 225 para melhor

entendimento de quais são as incumbências do povo e seus governantes quando o assunto é o meio ambiente.

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

Considerada tamanha responsabilidade entende-se que os estudos realizados até aqui podem ser considerados como pretensões de colaborar com a sustentabilidade e valoração do meio ambiente, haja vista que o objeto de análise é a coleção de livros didáticos, atualmente considerados essenciais suportes pedagógicos em sala de aula.

Alocado o meio ambiente como tema transversal grafado nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) em específico no de Geografia torna-se seu enfoque primordial para a formação integral do aluno que poderá situar-se na sociedade não apenas como mero espectador, mas sim como cidadão, crítico e atuante.

Desse modo analisaram-se práticas docentes em pesquisa de campo, a fim de entender como se esse é trabalhado em geografia os impactos ambientais urbanos no nível Fundamental II

(Terceiro e Quarto ciclos) do ensino público, através da Coleção de livros didáticos do Projeto Araribá da Editora Moderna, enviado pelo Governo Federal a muitas escolas públicas, via Plano Nacional do Livro didático.

Diante deliberação posta pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP é assegurado o sigilo de pesquisa que envolve pessoas, assim com cautela usar-se-ão neste trabalho sinais para identificar os professores entrevistados na pesquisa de campo acima citada por meio de números romanos (I, II, III...), uma vez que estão colocadas nos anexos que findam esta pesquisa suas opiniões na íntegra, e estas por sua vez serão atreladas em forma de citações à grafia deste segundo capítulo, a fim de fundamentar o problema de pesquisa a que se refere este trabalho, com as teorias escritas e o método de abordagem dos impactos ambientais urbanos na coleção Araribá.

Para tanto foram definidas algumas questões a serem respondidas por tais entrevistados a saber:

- Como o livro didático pode ser útil no ensino de geografia?
- De que modo o livro didático é recebido pelo professor? E pelo aluno?
- Em quais espaços da escola você costuma utilizar o livro didático?
- Os alunos realmente aprendem algo?

- Acerca dos impactos ambientais o que se pode ser visto nas páginas dos livros?

Acredita-se que, ao analisar a questão nos livros didáticos, disponíveis na rede pública de ensino formal, e sua harmonia com os PCN's que são parâmetros base de todo Ensino nacional, corrobora-se para o aprimoramento de ações e práticas educacionais arroladas aos problemas ambientais fatuais nas sociedades capitalistas. Nesse sentido a obra objeto de análise foi a primeira edição publicada em 2006 sob supervisão a editora responsável Virginia Aoki, cujos objetivos é a formação holística do aluno tornando o cada vez mais crítico, atuante e capaz de reconhecer a importância da Geografia para o entendimento de sua realidade e assim saber posicionar-se perante os assuntos e problemáticas próprias de sua sociedade e ou nação.

Os conteúdos que fazem referência aos impactos ambientais urbanos no livro didático do Projeto Araribá do Ensino Fundamental II, para o terceiro e quarto ciclo aparecem de modo enfadonho, no qual o consumismo é trabalhado atrelado ao desenvolvimento sustentável, ou seja, a questão ambiental literalmente aparece camuflada em todo decorrer do livro. Nas páginas 102, 103 e 104 encontra-se um breve texto seguido de questões a serem respondidas com base no texto e tarefas

complementares a serem desenvolvidas pelo aluno na sua morada.

Em proveito disso espera-se que professor o instigue seus alunos a irem além do que se vê no livro, ou seja, e de a incumbência do professor provocar e trazer desafios para que a turma construa seu próprio conhecimento, numa postura de mediado ele consegue que a temática não se limita a apenas 3 laudas como se vê na coleção Araribá.

Na quarta unidade dos livros considerado o tema “Produzir, consumir, e Desenvolvimento Sustentável”, pensa-se que os impactos ambientais urbanos seriam, melhor trabalhados... Engano, haja vista que outra vez deixou-se de fora. Discorre-se sobre o consumismo, mas abstêm o leitor dos reais problemas, ou seja, é deixada muito obscura para o aluno a sustentabilidade, o tema é de extrema relevância, e no livro fica muito superficial.

É muito comum se vê professores que apoiados exclusivamente no livro. “O livro didático é tudo de bom! Com ele o trabalho do professor fica bem mais fácil”. (professor I), Logicamente que mediante esta postura a resposta para questões sobre o que o aluno aprende não poderia ser diferente. “Quem quer aprender sempre dá um jeito” (professor I).

No cenário nacional não há como negar que o livro didático como ferramenta, é muitas vezes o

fundamental recurso do professor, o que não pode acontecer e pensa-se mediante algumas respostas de professores entrevistado que não ocorra e a negligencia, o comodismo e o comportamento arredo de profissionais que se opõe ao uso de espaços como a sala do Acessa SP.

Programa de inclusão digital do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela Secretaria de Gestão Pública, com gestão da PRODESP, Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – Diretoria de Serviços ao Cidadão. Instituído em julho de 2000, o Programa Acessa São Paulo oferece para a população do Estado o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), em especial à internet, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, intelectual e econômico dos cidadãos paulistas. Para atingir seus objetivos, o Programa Acessa São Paulo abre e mantém espaços públicos com computadores para acesso gratuito e livre à internet. (SÃO PAULO, 2000)

Em meio aos estudos percebe-se que o professor I poderia estimular pesquisas na sala do Acessa com indicações de sites onde os alunos procurassem informações, a exemplo: o lugar onde é descartado o lixo doméstico, do comercial do bairro, do hospital municipal; bem como propor

atividades nas quais fossem trabalhados os três R's; entrevistas em cooperativas de reciclagem dentre outras tarefas escolares e extraclases.

No quarto ciclo os temas grafados são: a regionalização espacial brasileira, a economia global e o capitalismo, entretanto não há ênfase clara acerca dos impactos ambientais urbanos, nem tampouco problemas relacionados ao lixo. Assunto que não poderia faltar uma vez que o capitalismo sobrevive do estímulo ao consumo com rebatimento na produção de lixo.

Em se tratando do capitalismo ser a mola propulsora da máquina de desenvolvimento comercial, não há o que dizer sem citar o consumismo e os impactos ambientais. Logo ao analisar a coleção Araribá nota-se a necessidade de uma revisão não apenas de conteúdo, mas também de interesses políticos quando o assunto é a transformação social do aluno. Quanto antes se der conta disso melhor será o trabalho educativo, e frente ao Currículo Estadual isso já é possível, haja vista que dentre as expectativas de aprendizagens nacionalmente determinadas para o ciclo espera-se que o aluno seja capaz de:

Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações

(...). Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica (2007: 93)

A realidade de muitas escolas estaduais, quanto a disponibilidades de recursos pedagógicos é restringida, assim resta ao professor improvisar com o que tem sempre planejando para realizar da melhor maneira seu trabalho e muitos tendem a fazer do livro um dos principais suportes pedagógicos.

Assim como as políticas educacionais em relação a assuntos ambientais e a sustentabilidade planetária ainda engatinham no que se refere à investimentos a questão da distribuição de materiais didáticos pedagógicos também não se dista, é o que se pode averiguar na política de distribuição de livros do Ministério da Educação com o Programa Nacional do Livro Didático realizada a cada três anos.

O uso de um bom livro didático na escola acompanhado de uma boa discussão e interação produzem resultados positivos, caso contrário se fica na mera transmissão de conhecimento.

Tem muita gente que não conseguiu dar aulas sem o livro, pra mim não tem problema porque adoro diversificar minhas aulas e para isso utilizo o livro em muitos lugares da escola principalmente na sala de Acessa. (professor III)

A educação nacional precisa de transformação nos interesses políticos para efetivar a mudança desse quadro, porque em muitas famílias brasileiras o livro didático é o único suporte literário a adentrar os lares. Diante desse fato excludente de uma grande parcela populacional no que tange o acesso entre outras coisas aos livros, a quem cabe a tarefa de incentivar a leitura e mais ainda selecionar os conteúdos a serem impressos nos livros didáticos que nossos alunos usarão, pode-se dizer que precisam ser mais criteriosos na escolha para que estes atendam às necessidades básicas para uma educação holística capaz de não apenas transformar o jovem aluno, mas também fazer dele um adulto crítico e atuante em sua comunidade.

E nesse sentido veem-se os livros didáticos da coleção Araribá, sobretudo os de Geografia para o Ensino Fundamental II como fragmentados, ou seja, “os livros são fraquinhos e possuem lacunas sobre a problemática dos impactos ambientais urbanos” (professor IV), que os deixam parcialmente em conformidade às exigências educacionais no Estado de São Paulo. Posto que discussões, imprescindíveis como os temas referentes à educação ambiental e a sustentabilidade são insuficientes como observado e supracitado.

Penso que com uma aula bem planejada os alunos são capazes de aprender muito mais do que o livro ensina, logicamente que o professor

tem um papel fundamental, sobretudo no que diz respeito à metodologia de sua aula. (professor IV)

Utilizo o livro para complementar meu projeto de reciclagem e com ele instigo meus alunos a entenderem a necessidade de separação dos resíduos sólidos e para onde encaminhar os que produzem em suas casas, bem como o da escola. (professor IV)

Governantes visionários promovem políticas de destinação adequada para o lixo não recicláveis e para os passíveis de reutilização como os materiais sólidos. Essa postura é premissa para a sobrevivência humana no século XXI, posto que considerada a situação contemporânea na qual o consumismo dita as normas, o desejo de comprar passa a ser necessidade física.

Os produtos produzem grande quantidade de materiais que são descartados na natureza, e este problema tão atual precisa ganhar maior destaque nos livros didáticos e na mídia como um todo. No entanto para inversão desse quadro é imprescindível que haja inversão de valores e investimento em educação que forme o cidadão para viver em uma sociedade que priorize o ser em detrimento do ter. Assim o professor deve posicionar-se atento para que o aluno possa agir no meio em que vive escolhendo os caminhos certos a seguir e buscando

reais condições para melhoria de sua qualidade de vida.

Percebo que muitos alunos só querem mesmo a mexer no iphone, assim aprender algo é bem complicado, mas eu me esforço o Maximo, e acabo chamando a atenção deles com brincadeirinhas. (professor V).

O aluno perceber o contexto em que vive é primordial para uma vida “saudável” e a vontade de melhoria, e nesse cenário a Geografia enquanto disciplina pode cooperar para esta percepção não apenas da diversidade cultural, mas também de suas relações com a natureza, tornando o capaz de compreender-se como parte do meio ambiente e que espaço geográfico está em constante transformação e o precursor de tais mudanças é o homem.

Sabe-se que toda produção do ser humano causa rebatimento na transformar do espaço, e na região urbana o lixo é um elemento que gera inúmeras modificações. Assim sendo conhecer as técnicas de reciclagens e encaminhamento do lixo é basal.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, Beatriz de Castro. MONTEIRO, Maria Cristina G de Góes, **Professor, Livro Didático e Contemporaneidade**: Ensaio acadêmico. PUC/Rio, Rio de Janeiro, 2008.

BERRÍOS, M. R. O lixo nosso de cada dia. In: CAMPOS, J. O., BRAGA, R. e CARVALHO, P. F. (Org.). **Manejo de resíduos sólidos**: pressuposto para a gestão ambiental. Rio Claro: Laboratório de Planejamento Municipal – DEPLAN – IGCE –UNESP, 2002. p. 9-39.

BRAGA, Roberto. Qualidade de Vida Urbana e Cidadania. Território & Cidadania. Vol. II, nº. 02. Julho - dezembro de 2002. Disponível em: <<http://ns.rc.unesp.br/igce/planejamento/territorioecidadania/Artigos/Braga%203htm>>. Acesso em: 09 de setembro de 2012.

BRANCO, Samuel Murgel. **O meio ambiente em debate**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.940**. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos Outubro / 2000. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07/09/ 2010.

_____, **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07/09/ 2010.

_____, Ministério da Educação. Portal, Brasília, DF, 2006. Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 18/09/2010.

_____, Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Brasília, Outubro / 2008 Disponível em: < www.mma.gov.br>. Acesso em: 18/09/2010.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia 6º ao 9º ano.** Brasília MEC/SEF. 1997.

CALDERONI, Sabetai. **Os bilhões perdidos no lixo.** São Paulo: Humanitas/USP. 1996, p. 16

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COELHO, Maria Célia N. **Impactos ambientais em áreas urbanas:** teoria, conceito e método de pesquisa. In GUERRA, Antônio J. T. CUNHA, Sandra Baptista da (orgs). **Impactos ambientais urbanos no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CORREIA, Fabiana Vargas. **Pedagogia dos 3 R's.** Disponível em: <http://www.sanvale.com>. Acesso 15/10/2012.

CORTEZ, A. T. C. **Coleta seletiva e reciclagem de resíduos sólidos urbanos.** In: CAMPOS, J. O.; BRAGA, R.; CARVALHO, P. F. (Org.). **Manejo de resíduos sólidos:** pressuposto para a gestão ambiental. Rio Claro: Laboratório de Planejamento Municipal – Deplan – IGCE – UNESP, 2002. p. 99-109.

CUSTÓDIO, Helita Barreira. **Legislação brasileira do Estudo de Impacto Ambiental.** In TAUKE, Sâmia Maria (org) **Análise ambiental uma visão interdisciplinar.** 2. ed.rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza. **Projeto Araribá**. Geografia 9º ano. Editora Moderna. 2ª edição. São Paulo : 2007 .

DIAS, Genebaldo Freire. **Antropoceno** - Iniciação à Temática Ambiente! Editora Gaia, São Paulo, SE 2002:

ECO, Humberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: O Globo: Folha de São Paulo, 2003.

ECOURBIS, Ambiental S/A. **Anais informativos**: prefeitura municipal de São Paulo. Secretaria de Planejamento. 2011

Educação, 2002. Disponível em: <www.prof.com.br>. Acesso em 29 de setembro de 2012.

FRAI, João Paulo; SANTOS, José Carlos dos. **Desenvolvimento Sustentável, O Novo Caminho Para O Progresso**. Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar / outubro, 2007.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1996**. Anu. Estat. Brasil, Rio de Janeiro, V. 56,1996

LAJOLO, M. **Livro Didático**: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

MONBEIG, Pierre. **Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira**, São Paulo, Difel, 1957.

NUCCI, João Carlos. **Qualidade Ambiental e Adensamento**: um estudo de planejamento da paisagem do distrito de Santa Cecília (MSP). Tese (Doutorado). São Paulo-SP. USP, 1996.

RODRIGUES, F. L.; CAVINATTO, V. M. **Lixo: de onde vem? Para onde vai?** São Paulo: Moderna, 1997. In HEIDEN, Anke Iracema Von Der. **Cooperativas De Reciclagem De Lixo E Inclusão Social: O Caso Do Município De Itaúna – Mg.** Divinópolis / MG. 2007.

SCHÄFFER, N. O. **O livro didático e o desempenho pedagógico:** anotações de apoio à escolha do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. 2002.

_____, N. O. | et al. | **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003

WCED Our common Future. Oxford: Oxford University Press, 1987. In: TAVRA, Flávio. **O conceito de desenvolvimento sustentável.** Disponível em: <<http://www.semasa.sp.gov.br/admin/biblioteca/docs/doc/conceitodesensustent.doc>>. Acesso em 29 de setembro de 2012.

WALDMAN. Mauricio. **O Problema pode ser a Solução.** Artigo eletrônico publicado na Coluna Atravessando o Tempo e o Espaço. Site do prof. <http://www.mw.pro.br/mw/>

TECNOLOGIAS E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR MEDIADOR

Rosângela Aparecida Marcondes

Os avanços tecnológicos, hoje tão presentes no cotidiano do educando, podem atuar como ferramenta para o ensino/aprendizado na educação básica. O educador tem como objetivo estreitar seu diálogo com o educando na mediação/orientação das práticas do ensino/aprendizado nas tecnologias em geral e principalmente através das redes sociais.

Segundo a geógrafa Sônia Magali Alves de Souza, no estudo *A Prática Pedagógica do Professor de Geografia no Ensino dos Conteúdos Cartográficos*, “a prática no ensino nas escolas hoje, tem sido um grande desafio para qualquer educador”, tendo em vista a grande disposição e variedade dos lançamentos tecnológicos como computadores, tablets, Xbox, playstations e principalmente celulares de última geração. A presença desses equipamentos no dia a dia do educando, faz com que as salas de aula, principalmente nas escolas públicas, se tornem um espaço sem o menor atrativo e interesse para um educando ávido e experiente nessas áreas tecnológicas.

Partindo da premissa que a cibercultura é hoje, um modo de se reinventar o mundo por meio das tecnologias, começamos contextualizando redes sociais e plataformas de ensino/aprendizado.

Segundo Masetto, “redes sociais é, uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes”.

Moran classifica “plataforma de estudo” como uma modalidade de educação mediada por tecnologias em que alunos e professores estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão fisicamente em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem”.

A partir desta nova visão do mundo pela tecnologia, a cibercultura e o fato de a escola não levar essa tecnologia para seus educandos e a mesma transpor os muros da escola, nos faz enxergar a necessidade de uma transformação, de uma mudança na metodologia de forma emergencial.

A escola tem que se aproveitar dessa mudança e o professor, por sua vez, não pode deixar de ser receptivo e de aderir a essa demanda da

invasão tecnológica dentro das escolas pelos educandos em prol da temática da sua disciplina.

É real e visível à praticidade do mundo digital, tendo em vista as várias comodidades como a capacidade de armazenamento de arquivos, o fato de ser mais higiênico, tornar as mochilas mais leves, facilitarem o acesso em qualquer hora e lugar entre outros benefícios, faz da escola hoje, principalmente as escolas públicas se mostrarem atrasadas e desestimulantes, pois esta tecnologia está fora da sala de aula.

Tendo em vista como objetivo alvo da nossa pesquisa, alunos do 4º ano “A” da E.E. Judith Guimarães dos Santos, situada na Zona Norte da Capital de São Paulo, que enfrentava a rejeição de suas aulas pelos alunos, que segundo a própria professora consideravam sua aula “chata”, ou desinteressante.

Em certa aula, a professora, estava explicando sobre Divisão ao mesmo tempo em que competia com o uso dos celulares em sala de aula.

Esse episódio nos fez observar que os alunos, ao mesmo tempo em que estavam em sala de aula, também estavam interagindo na rede social: facebook, uma vez que desistiram de entender parâmetros da Divisão matemática, da forma contextualizada das apostilas. Foi assim que tivemos a ideia de colocar um vídeo extraído do YouTube,

outra rede social de compartilhamento de vídeos com grande aceitação entre os alunos. Vídeo esse de dois minutos de duração que explicavam através de imagem e som, as referidas divisões matemáticas.

O resultado foi um sucesso, houve uma participação geral da sala. A professora não foi capaz de esclarecer todas as questões que se fizeram a partir desse grande evento.

Neste mesmo dia, foi criado um grupo¹ no facebook, reservado para as turmas destas salas, onde tudo que a professora problematizava dentro da sala de aula era contextualizado em um vídeo, uma imagem, uma música, uma charge e até mesmo um filme a respeito da temática desenvolvida. O que tornou as aulas daquela professora, uma das mais esperadas. Muitas atividades e desafios foram lançados neste grupo, o que relataremos a seguir é o retorno dessa iniciativa na presente pesquisa.

O PROFESSOR MEDIADOR

Se fazer valer da tecnologia para motivar e engajar a aprendizagem de forma interdisciplinar é um grande desafio para o educador, principalmente pelo fato dessa disponibilidade ter que ser comum a todos e que, no caso de uso significativo da tecnologia não for comum a todos os educandos, o educador estará promovendo a desigualdade.

A atuação do professor dentro dessa plataforma de ensino/ aprendizado, não é a de um

animador tentando tornar as aulas mais interessantes, mas tomando a postura de um mediador, de um orientador, de um esclarecedor, revisando, justificando, exemplificando e ilustrando numa parceria com os alunos na busca de uma reflexão da temática abordada, sempre seguindo os parâmetros do currículo do Estado.

“Só vale levar a tecnologia para a classe se ela estiver a serviço dos conteúdos. Isso exclui, por exemplo, as apresentações em Power Point que apenas tornam as aulas mais divertidas (ou não), os jogos de computadores que só entretêm as crianças ou aqueles vídeos que simplesmente cobrem buracos de um planejamento malfeito. Do ponto de vista do aprendizado, essas ferramentas devem colaborar para trabalhar conteúdos que muitas vezes nem poderiam ser ensinados sem elas”. Professora Regina Scarpa, Coordenadora Pedagógica da Revista NOVA ESCOLA (SCARPA 2015.p.36)

É notório que o professor hoje tem que lidar com as tecnologias e não pode se limitar a ser alheio as inovações tecnológicas, mas também não precisa dominar a prática. O professor tem que criar um ambiente virtual e nele as crianças atuam como no seu cotidiano, porém com o professor indicando sites confiáveis, atuando apenas para revisar, esclarecer dúvidas, justificar, estimular e refletir sobre o vasto

conteúdo da rede. A plataforma será um objeto para ilustrar, exemplificar, enviar arquivos e tudo que despertar maior interesse do seu aluno no tema. Contando também, que o professor gerencia essa mediação através da palavra geradora, através dos interesses criados no cotidiano do grupo.

É possível hoje, o educador seguir os parâmetros curriculares do estado, por exemplo, fazendo uma analogia com temas atuais do nosso dia a dia. Aproveitar-se uma publicação lançada na rede de um site ambiental que faz menção a crise da Água em São Paulo, compartilhar essa publicação no grupo e a partir daí lançar um debate sobre a vivência do aluno neste tema, no seu bairro de forma expositiva e lançar desafios de como fazer para despertar o instinto investigativo na solução de problemas de preservação e conservação da água e assim estimular a Educação Ambiental e Sustentabilidade. Sem contar que esse mesmo tema pode levar o educador a explicar sobre vários outros temas da estatística de forma interdisciplinar matemática e geografia, matemática e ciências.

“A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na

recepção e na memorização de informações” (GATTI,1993 p. 7).

A um consenso entre os educadores amplamente divulgado de que, as crianças e adolescentes gostam de desenvolver atividades de aprendizado, por intermédio de tecnologias informacionais, pois isto torna as tarefas e atividades muito mais prazerosas e as levam a ter uma postura mais participativa. A partir dessa vivência, o professor passa a pensar em propostas pedagógicas que ampliem um horizonte maior no ensino/aprendizado de matemática.



http://4.bp.blogspot.com/_c8QrauKxNtQ/SoH01pWqJ2I/AAAAAAAAAB2M/32zShoQSWH0/s1600-h/074.jpg

Em análise à tirinha da Mafalda acima, juntamente com o vídeo do canal do You tube “Tecnologia ou metodologia”¹, podemos concluir que, de nada adianta os avanços tecnológicos da nossa atualidade se a metodologia continua atrasada, antiquada, ou seja: Tecnologia chama a nossa atenção para um ensino/aprendizado dinâmico, interessante e estimulante com o educador fazendo a mediação desse ensino, orientando as informações e criando situações e provocações para que seu aluno

construa o próprio conhecimento e alcance sua autonomia.

Chamamos a atenção para a tirinha da Mafalda onde o professor não só ensinou como também fez, ele próprio, a plantação da semente e contou o que aconteceria a seguir. A indignação da Mafalda foi que ele contou o final, mas a nossa indignação fica para o fato do professor não deixar que o aluno executasse todo o processo de plantação da semente e chegasse ele mesmo a conclusão do resultado. Por que o papel do professor, hoje é de mediador e não de transmitir conhecimentos como em uma educação bancária. O aluno tem que ser sujeito do seu próprio aprendizado.

CONTEXTUALIZANDO OS ASPECTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Grandes nomes da Filosofia e da Sociologia contribuíram de forma significativa, durante séculos de estudos e debates sobre as nuances da educação, do ensinar e do saber. Dentre esses ilustres pensadores, podemos citar: Aristóteles (384-322 a.C.), Platão (427-347 a.C.), Sócrates (469-399 a.C.), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ou Émile Durkheim (1858-1917), entre vários outros que influenciados ou contestando seus ideais de educação mudaram o jeito de pensar e fazer educação:•Alexander S. Neill, Anísio Teixeira, Anton Makarenko,•Antonio Gramsci, Auguste Comte,•B. F.

Skinner, •Carl Rogers,•Célestin Freinet, Comênio,•Condorcet, •Donald Winnicott,•Edgar Morin,•Édouard Claparède, Emilia Ferreira,•Erasmus de Roterdã,•Florestan Fernandes,•Friedrich Froebel,•Friedrich Nietzsche,•Guy Brousseau,•Hannah Arendt,•Henri Wallon,•Herbert Spencer,•Howard Gardner,•Jean Piaget,•Johann Friedrich Herbart,•Johann Heinrich Pestalozzi,•John Dewey,•John Locke,•Karl Marx,•Lawrence Stenhouse,•Lev Vygotsky,•Maria Montessori,•Martin Buber,•Martinho Lutero,•Michel de Montaigne,•Michel Foucault,•Mikhail Bakhtin,•Ovide Decroly,•Paulo Freire,•Pierre Bourdieu,•Roger Chartier,•Santo Agostinho,•Tomás de Aquino,•Tzvetan Todorov assim como muitos outros não listados, não menos importantes onde suas reflexões ditam as regras de uma boa educação, formação, praticas pedagógicas, organização pedagógica, sistema escolar, currículo escolar, avaliação bem como todo e qualquer assunto correlato a construção do saber para que possamos formar indivíduos autônomos e influentes na dinâmica de uma sociedade.

O presente projeto de pesquisa não tem a intenção de criar uma receita para a melhor maneira de ensinar matemática, mas não podemos deixar de citar o patrono da educação Brasileira, nosso ilustre educador Paulo Freire com seu método próprio e inovador e, que vai de longe a todas as outras teorias educacionais.

Com ele surge a Teoria Educacional Libertadora, totalmente dialética onde o educando é o personagem principal do seu próprio aprendizado, em que seu método faz criar em cada um de seus educandos um pensamento crítico, questionador da própria identidade e se identificando como “sujeito” da sua realidade. Através da “palavra geradora”, retirada do cotidiano do educando, daria significado próprio a um novo método de aprendizado, cheio de motivação e estímulo, a pedagogia do amor.

“Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.” (Paulo Freire 1981, p. 135)

Segundo o conceito do nosso famoso Dicionário Aurélio, o significado de Filosofia é “uma palavra grega que significa “amor à sabedoria” e consiste no estudo de problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e estéticos”, à mente e à linguagem. Já, o significado de Sociologia tem “a área das ciências humanas que estuda o comportamento humano em função do meio e os processos que interligam os indivíduos em associações, grupos e instituições”.

Segundo o mesmo dicionário, Matemática é “a ciência do raciocínio lógico e abstrato, que estuda

quantidades, medidas, espaços, estruturas, variações e estatísticas. Um trabalho matemático consiste em procurar por padrões, formular conjecturas e, por meio de deduções rigorosas a partir de axiomas e definições, estabelecer novos resultados”.

A filosofia tem a missão especial de consolidar no educando um pensamento individual, independente e crítico sobre um determinado assunto a fim de explicar ideias e conhecimentos. A sociologia é fundamental para entender o funcionamento da sociedade bem como as suas regras e o papel do indivíduo dentro do seu grupo social. Sendo assim, podemos afirmar que todo e qualquer ensinamento, não só na disciplina de matemática, objeto de nosso estudo, bem como de todas as outras disciplinas do currículo escolar tornar-se-iam mais interessantes, atrativas e dinâmicas uma vez que fossem expostas, exemplificadas e ilustradas de forma filosófica e social.

Para que essa prática seja possível, não é necessário que todos os docentes em matemática tenham um conhecimento profundo em filosofia e sociologia, mas, sim, uma boa formação continuada somada à prática cotidiana já são ferramentais suficientes. Contudo, é indispensável que, dentro de uma instituição de ensino, haja possibilidades de trabalhos oferecidas pela gestão para que todos os docentes trabalhem de modo interdisciplinar, dando

condições para que essas práticas educativas sejam aplicadas.

“É sempre essencial a atuação do professor, informando, apontando relações, questionando a classe com perguntas e problemas desafiadores, trazendo exemplos, organizando o trabalho com vários materiais: coisas da natureza, da tecnologia, textos variados, ilustrações etc. Nestes momentos, os estudantes expressam seu conhecimento prévio, de origem escolar ou não, e estão reelaborando seu entendimento das coisas. Muitas vezes, as primeiras explicações são construídas no debate entre os estudantes e o professor. Assim, estabelece-se o diálogo, associando-se aquilo que os estudantes já conhecem com os desafios e os novos conceitos propostos” PCNs (1998, p.28)

Para esse contexto, o educador pede um perfil arrojado, de mente aberta a novos desafios e experiências, desafiando seu educando e o questionando o tempo todo, o fazendo pensar e se descobrir socializando dentro da matemática.

Um professor competente, interdisciplinar, mediador do conhecimento é de suma importância para alcançarmos ou, melhor ainda, superarmos nossas expectativas educacionais. Tem que trabalhar de forma integrativa com as demais disciplinas

através de planejamentos, projetos ou atividades compartilhadas.

Quando ocorrer a adesão ao novo, surgir nova visão do ensino da Matemática, não só como retenção, dificuldades e formulação de conceitos definidos e não assimilados, que é a realidade que por ora se apresenta. Que se quer no momento presente não é o treino, mas a aquisição de conhecimentos pelo gosto das características que enriquecem o ensino matemático (PCN - 1.v. 1ª a 4ª, 1997, p. 34-5).

Um bom exemplo entre a integração interdisciplinar de sociologia e filosofia juntamente com as práticas de matemática se dá a partir do momento em que ilustramos para nossos alunos que, para a construção de uma sociedade funcional, devemos dispor de organismos sociais e filosóficos juntamente com ferramentas matemáticas para que tenhamos um grupo sadio de pessoas convivendo harmoniosamente e dignamente. Isso implica primeiramente em cálculos básicos para o bom e cabal desenvolvimento deste grupo social. A discussão começaria em apontar levantes de: o que precisaríamos para a construção de uma sociedade dignificada para a boa vivência humana e social? A partir daí, torna-se muito mais interessante e objetiva as aplicações matemáticas e estatísticas a seguir para tal objetivo.

Através da proposta da pedagogia do amor, do método próprio desenvolvidos em cada um de nós docentes para nos aproximarmos mais dos nossos educandos através da humildade e do diálogo, da criatividade e do estímulo, criando no aluno o anseio e o amor pelo conhecimento, estaríamos cumprindo nosso papel de educador, em uma sociedade globalizada e tecnológica onde é de fundamental importância a triagem e a seleção das milhões de informações para fazermos jus à mediação na responsabilidade da transformações dessas informações em conhecimento em nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v.3. Brasília, 1998;

CARRAHER, Terezinha N., CARRAHER, David W. e SCHIEMANN, Ana Lúcia D. **NA VIDA DEZ NA ESCOLA ZERO**. Os contextos culturais do aprendizado da Matemática. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/588.pdf> > Acesso em 20 de Julho de 2016;

CHUEIRI, Mary Stela F. **CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR**. Disponível em: < http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf > Acesso em 20 de Julho de 2016;

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia. Novos diálogos da educação.** 3ª edição. Editora Paz e Terra;

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

GATTI, Bernadete. A. **Pós-Graduação em Pesquisa em Educação no Brasil: 1978/1982. Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 44, p. 03-17, 1983;

MAFALDA EM TIRINHAS. Disponível em: <

http://4.bp.blogspot.com/_c8QrauKxNtQ/SoH01pWqJ2I/AAAAAAAAAB2M/32zShoQSWh0/s1600-h/074.jpg< Acesso em: 25 de Agosto de 2016;

MEIRELLES, Renata. **“Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil”** 2ª edição, São Paulo: Terceiro Nome, 2007;

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21ª edição. Editora Papyrus;

MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR. Centros de Políticas Sociais da Fundação

Getúlio Vargas (FGV-RJ) Disponível em: <

http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf > Acesso em: 20 de Julho de 2016;

Pesquisa: Motivos da evasão escolar, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ) < <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/15/artigo246373-1.asp> > Disponível em 25 de Agosto de 2016; as 22:00 H;

PARAMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS DE CIÊNCIAS NATURAIS – PCNs.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> > Disponível em: 01 de Março de 2017;

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª edição Rio de Janeiro: Zahar, 1982;

PIAGET, Jean. (1976). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária;

Revista Nova Escola. **Como usas as redes sociais na aprendizagem**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml> > Acesso em: 13de Março de 2016;

ROSA NETO, E. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

ROONEY, Anne. **A História da Matemática**. 1º edição. 2012. M.Books do Brasil Editoras Ltda;

SANTOS, Monalize R, VARELA, Simone. **A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO**

DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS

SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <

http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 20 de Julho de 2016;

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO.

Matrizes de Referência para Avaliação. Documento

Básico SARESP Ensino Fundamental e Médio.

Disponível em: <

http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf > Acesso em 12 de Julho de 2016;

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignês; PESSOA,

Neide; ISHIHARA, Cristiane. **Caderno do Mathema.**

Jogos de Matemática. 1ª edição 2018. Editora Grupo

A;

VIDEO AULA. **Matemática Zero 2.0.** Aula 07.

Divisão. Parte 01/02. Canal You Tube. Disponível em:

<[https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_408772&feature=iv&src_](https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_408772&feature=iv&src_vid=SF6r5wVF5kk&v=QSW2CmLXzmU)

[vid=SF6r5wVF5kk&v=QSW2CmLXzmU](https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_408772&feature=iv&src_vid=SF6r5wVF5kk&v=QSW2CmLXzmU) > Acesso em

25 Agosto de 2016;

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.**

Martins Fontes: São Paulo, 1984;

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemeire Angelo Moreira da Silva

Trabalhar com Artes, na Educação Infantil, é permitir que o imaginário das crianças floresça. É oportunizar situações para que eles criem suas próprias obras, é abrir a porta para novos conhecimentos. Nesse contexto, a Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários, p. 49, coloca que:

O ensino da arte deve considerar a espontaneidade, o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, a percepção, a interação e a cognição das crianças em cada fase de seu desenvolvimento, num trabalho integrado que favoreça o exercício pleno das diversas potencialidades e dimensões humanas, e a formação de memórias individuais e coletivas que acompanham o ser humano e todas as suas ações.

Uma criança que tem oportunidade, condições e estímulos desde bebê, essa tende a criar, inventar, reinventar e produzir seus próprios desenhos de acordo com suas experiências no cotidiano.

O ensino da Arte atende a princípios estéticos na procura do Belo e o objetivo desse ensino não é formar artistas, porém oferecer às crianças oportunidade de se manifestarem artisticamente tendo apropriação da linguagem da Arte de maneira sensível, criativa e lúdica para que assim possam compreender a si mesmas através do mundo e das relações sociais as quais fazem parte.

Um simples papel e um lápis na mão de uma criança é o suficiente para dar asas à sua imaginação. A criança que tem contato com livros de histórias infantis, revistas, gibis, que viaja no universo da leitura mesmo não sabendo ler ainda e aprendendo, desde cedo, a ter uma postura leitora, que tem contatos com obras de arte, descobre suas próprias habilidades demonstrando facilidade através do seu imaginário em registrar no papel as suas obras.

Quando é oferecido as crianças apenas desenhos estereotipados para colorir e trabalhar a coordenação motora, tira-se dela um grande valor: a criatividade. E quando o educador oportuniza a criança a explorar materiais, elas estão sendo desafiadas a novas descobertas.

Segundo Cunha, (2014, p.16), é na interação da criança com objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui. Para que esse processo seja desencadeado, para que tenha significado às crianças e

para que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras.

Exemplificando a situação, é notável que em um filme infantil, onde os personagens são desenhos animados, é possível dar condições à criança ter subsídios para aprimorar os seus registros, desde que não seja trabalhado numa visão estereotipada. A criança nesse contexto tem que ter autonomia para observar, buscar o que tem significado a ela e inserir na sua realidade.

Os desenhos, no início do desenvolvimento infantil, aos olhos do adulto, parecem não ter sentido demonstrando ser riscos e rabiscos, mas, ao fazermos a leitura junto com a criança, percebemos que sua obra tem sentido e significado. E quanto mais essa criança for estimulada, mais criatividade e imaginação ela irá desenvolver. Suas produções com o tempo criam expressividade, características próprias e pessoais, detalhes, até notarmos que aquele ser é um pequeno artista.

Observa-se que além do contato com os livros, outros meios também influenciam para o desenvolvimento da imaginação da criança: as tecnologias, a música, o teatro, a dança, as obras de arte, a natureza, a cultura, a brincadeira. Nesse contexto, Cunha, (2014, p.13) coloca que as crianças bagunçam o mundo quando transportam suas visões através de diferentes modalidades que abarcam as

artes visuais, tais como: desenho, pintura, escultura, fotografia, gravura, vídeo, instalação, performance, etc.

A diversificação de materiais, de estratégias de ensino, de possibilidades, de intervenções, são fatores que enriquecem a imaginação e a criatividade da criança nas suas produções. Nesse contexto, Barbieri, (2012) relata que na faixa de zero a três anos de idade, é importante oferecer às crianças materiais para que possam sentir a textura. Como farinhas, massinhas, paninhos de diferentes tamanhos. A oferta desses materiais, nas suas especificidades oportunizará a criança diferentes tipos de exploração e contribuição no desenvolvimento verdadeiro da criança. A autora também coloca a questão da utilização da variação dos materiais, através de objetos encontrados no cotidiano até os materiais mais específicos tendo atenção especial dos professores para perceber essa diversidade.

Aos professores de Educação Infantil, cabe oportunizar condições desde a primeira infância para que as crianças produzirem sua visualidade tendo possibilidades de se desenvolverem na área expressiva, através de intervenções pedagógicas que lhes façam sentido e situações planejadas.

Barbieri (2012, p.18), nesse mesmo contexto relata que ser professor de Artes é observar e escutar os conhecimentos prévios que as crianças deixam ao

longo do percurso. Isso significa que o professor tem que valorizar a bagagem trazida pelas crianças.

E, para as Instituições de Educação Infantil, em relação aos espaços, essas deveriam, segundo Cunha (2014, p.15):

”ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio de cinco sentidos, do movimento, da repetição, de imitação, da brincadeira e do jogo simbólico”.

E esses espaços tende a ser organizados de acordo com a faixa etária das crianças e as situações de aprendizagens decorrentes a eles devem ser planejadas para haver avanço significativo no desenvolvimento delas. É possível oportunizar situações em que as crianças aprendam brincando através de experiências estimuladoras e significativas.

Segundo Barbieri, (2012) para algumas crianças, desenhar faz mais sentido do que pintar, para outras correr faz mais sentido do que desenhar. E a esse respeito, Barbieri coloca que é preciso oferecer espaço para que as crianças se expressem, propondo, por exemplo, outras formas de desenhar: nas mesas, na parede, no chão. E é pensando nessas situações de aprendizagens que os espaços devem ser bem organizados.

De acordo com a Proposta Curricular-Quadro de Saberes Necessários, são apresentados os saberes do eixo para o ciclo I da Educação Infantil, para crianças de 0 a 3 anos, tais como:

Identificar sons da Natureza, do ambiente e das pessoas; Conhecer e distinguir sons e suas características em relação ao timbre, intensidade, duração e altura; Conhecer instrumentos musicais; Criar e imitar sons; Perceber o silêncio como elemento complementar ao som; Conhecer diferentes tipos de dança, música e ritmo; Desenvolver a espontaneidade, a imaginação, a criação, a expressão e a sensibilidade; Conhecer e expressar as diferentes formas de linguagem e comunicação, ampliando o conhecimento de mundo e de cultura; Expressar ideias e sentimentos por meio de desenho e atividades ligadas à Arte, explorando e vivenciando vários materiais e técnicas; Valorizar suas próprias produções e as de outras crianças; Desenvolver o senso de cooperação e solidariedade; Criar a partir do seu próprio repertório; Perceber a possibilidade de se expressar pelo próprio corpo.(PROPOSTA CURRICULAR, p.50)

A RELAÇÃO ENTRE AS AULAS DE ARTE E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS

Muitas vezes, as aulas de Arte se tornam desinteressante às crianças pois são orientadas experiências que não estão relacionadas ao seu cotidiano.

É fundamental, que o professor relacione suas aulas, ao presente da criança através das vivências oferecidas a elas.

A maioria das crianças que são atendidas nas Creches, não têm condições de vivenciar experiências que ofereçam oportunidades de estarem em um Museu e em um Teatro, por exemplo. E é por isso que a escola desempenha um papel importante, nesse contexto, pois de certa forma a escola tem que propiciar esse conhecimento às crianças. Mesmo que não seja possível levá-las a uma exposição no Museu ou a uma peça de Teatro, cabe a escola oferecer situações em que sejam oportunizados esses conhecimentos.

Do dia a dia, a criança trará para a sala de aula os elementos com os quais ela convive e que fazem parte de seu mundo. Isso é um rico repertório para que nós professores possamos lançar mão e poder nos comunicar melhor com as crianças, ensinando-os a partir da realidade de vida de cada um.

As colocações que às vezes desprezamos podem tornar rico material de exploração e expressividade artística por toda a classe. O professor estará assim, fazendo a ponte entre

passado e presente dando mais significado às aulas de Arte.

As coisas do cotidiano são aquelas que fazemos costumeiramente ou com certa periodicidade. Elas refletem nos demais indivíduos em sua vivência em sociedade.

Nossas crianças vivenciam Arte de forma direta ou indireta por meio do que vestem, como os pais decoram a casa, como as mães se maquam, nos programas de televisão a que assistem, nos álbuns de figurinhas, etc.

E é através desse cotidiano que podemos puxar fios para montar a teia de aprendizado artístico na sala de aula.

OS BENEFÍCIOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO, O PAPEL DA ARTE.

Trabalhar com Arte em sala de aula não é deixar as crianças livres para fazerem o que quiserem e nem apenas uma mera cópia de imagem.

O trabalho realizado com Arte é uma necessidade de todo ser humano em expressar-se, é um caminho do que somos e do que queremos expressar.

A escola precisa organizar situações para que as crianças mergulhem numa experiência que permita a elas se expressarem a ao mesmo tempo

saírem de si e saber observarem outras dimensões de pessoas.

Cabe a escola, organizar espaços para que os professores possam realizar os ensinamentos das Artes.

As escolas que têm espaços externos, como os Centros de Educação Infantil, por exemplo, os professores devem saber aproveitá-los propiciando momentos de aprendizagens em relação a natureza, através da observação das crianças.

O professor deve ter a sensibilidade de poder readaptar a aula para um tempo real, mesmo que ele já tenha planejado a sua rotina. Faz-se presente, nesta situação, dar ouvido a voz da criança.

Para exemplificar o contexto acima, o professor deve levar em consideração as observações das crianças, quando em contato com a natureza, pois ali, elas observam, questionam e buscam informações através de suas curiosidades. Por exemplo, uma simples brincadeira no jardim do CEI, pode-se obter muitas descobertas e aprendizado a serem levados para sala de aula. “ Uma criança brincando com uma folha de árvore observa as formigas ao redor da mesma e chama pelo professor fazendo seus questionamentos”. A situação nesse contexto é muito clara e rica pois a partir desse pressuposto, quantos conhecimentos e aprendizagens podem ser compartilhados à turma?

A criança traz situações de aprendizagem para a sala de aula. E o professor nesta situação deve ser mediador, deve intervir e deixar que a criança mostre a sua contribuição. Nunca deve ignorá-la.

Aos professores de Educação Infantil, especificamente os que trabalham com crianças de 0 a 3 anos, devem propiciar situações para que elas contribuam com indícios de experiências a serem trabalhadas em sala de aula, respeitando cada um, na sua faixa etária.

A Arte na Educação Infantil propicia a criança criar, libertar, transformar, criticar, informar, expressar, desejar, construir, sentir, refazer e revelar, pois a Arte é a manifestação viva do ser humano.

A ARTE ATRAVÉS DO DESENHO.

Desenhar é ver e trazer ao visível. Usar o desenho, como instrumento do pensamento. É, por meio do desenho que se percebe e elabora questões de interesse próprio, como um pensamento, uma superfície, um copo, algo que se projeta no espaço, Barbieiri, (2012).

O conceito de desenho na concepção da autora, refere-se a uma maneira de brincar no mundo, de pensar o mundo, de estar no mundo, de se comunicar.

Nesse contexto, podemos citar por exemplo, os artistas que fazem desenhos para mostrar imagens ao mundo, sendo o ato de desenhar, uma

forma de ação e expressão. Por isso, é importante que as crianças constituam essa linguagem. Aprender a desenhar é aprender mais uma possibilidade de comunicação por meio da qual as crianças aprendem o mundo sobre si mesmas.

É notável, a comunicação e a expressão das crianças através dos desenhos, reproduzidos como forma de rabiscos.

Para Barbieri, (2012, p.87), os rabiscos trazem informações e com eles inventamos possibilidades. As crianças têm necessidades de rabiscar várias folhas e, às vezes, não há oportunidades para isso. Cada pessoa tem uma relação diferente com o desenho. Ter as necessidades singulares nos ajudam a orientar nossas ações.

Cunha, (2013, p.38), expõe que é nesse período que as crianças começam a nomear suas produções, entretanto, não podemos esquecer que muitas vezes, após concluídas as produções é que elas associam algo. Os próprios rabiscos, diagramas e configurações vão determinando outras combinações pela própria experimentação.

Para Barbieri, (2012), o desenho traz um prazer visual e motor. Enquanto desenhamos, dialogamos com o desenho e os traços. As crianças gostam, na maioria das vezes, de desenharem juntas e essa interação estimula a criatividade, fazendo

crescer o imaginário reinventando assim, suas histórias.

Só se aprende a desenhar, desenhando. E quanto mais as crianças desenharam, mais possibilidades percebemos que elas adquirem.

Podemos exemplificar através das produções das crianças pequenas. O desenho é um jogo imaginário. O que para muitos educadores parecem apenas rabiscos, para elas é a maneira de observarem o mundo ao seu redor, o caminho que deve ser traçado, a maneira de pensar o mundo utilizando linhas, rabiscos e através disso inventando a sua história.

É importante que essas crianças tenham oportunidades de criação pois oferecer-lhes desenhos estereotipados não as farão avançar e sim podá-las na capacidade de poder criar.

Portanto, trabalhar com a realidade significativa da criança é oferecer-lhe oportunidades. Oportunizar a elas materiais como obra de arte, a própria natureza, imagens, sons, cheiros, temperaturas, enfim... estamos oportunizando possibilidades de experiências estéticas que podem contribuir para o desenho da criança.

Desenhar é uma forma da criança lidar com a realidade que a cerca, representando situações que lhe interessam.

É necessário relembrar, que durante muitos anos, o desenho foi trabalhado nas escolas através de uma visão tradicionalista com desenhos mimeografados para colorir e atividades onde a criança era treinada a coordenação motora fina, através de desenhos a serem pontilhados ou para completarem as partes faltosas. Essa prática era vivenciada de maneira estereotipada. A criatividade e a imaginação das crianças não eram valorizadas. Elas apenas tinham que reproduzirem as orientações do professor a maneira que ele orientava e o melhor possível.

Barbieri, (2012), destaca que as propostas, muitas vezes são maçantes e destituídas de significados para as crianças, isto porque, a técnica, a reprodução e a cópia são privilegiadas.

O trabalho com atividades significativas começou a ser enfatizada a partir do momento que o educador modificou a sua postura e passou a oportunizar situações que fogem do estereótipo, realizando seu trabalho através do cotidiano das crianças com a natureza e com suas vivências e experiências.

Por que não oferecer às crianças a oportunidade de criar os seus próprios desenhos? E como conceituá-los, numa concepção construtivista?

DESENHOS, COMO CONCEITUÁ-LOS?

O desenho sempre existiu na vida do ser humano, desde a antiguidade onde a escrita era realizada através da pictografia, nas cavernas e permanece até os dias atuais, nas imagens produzidas por diversos atores, sejam eles, especialistas, adultos ou crianças. As crianças produzem seus registros, através de desenhos como forma de comunicação e expressão.

Barbieri, (2012), coloca que o desenho é uma linguagem antiga e permanente e que nunca se desenha o mesmo desenho pois a linha nunca será igual. Essa colocação mostra que o desenho da criança é único pois ela nunca irá desenhar o mesmo desenho da mesma forma.

Lavelberg, (2013), conceitua desenho, através dos pressupostos teóricos como ação criativa que é influenciada pela cultura desenhista no meio em que a criança está inserida. Desenhar não é um dom, afirma a autora. O desenho quando praticado desde a Educação Infantil, pode abrir um mundo novo de experiências simbólicas que expandem a imaginação, a expressão e a capacidade criadora.

Para a autora, o desenho que a criança faz só se expandirá caso ela queira sendo que é necessário, aos responsáveis da sua educação, que saibam qual é o seu significado e quais os desenhos e os benefícios do desenho infantil.

A criança, no momento da sua produção, ela sabe o que está desenhando e o valor que tem aquele desenho a ela, porém ao adulto torna-se mais difícil entender se ele não fizer intervenções com questões indagando sobre o mesmo.

Nesse contexto, Barbieri (2012, p. 98), coloca que “ a escola é um dos lugares onde as crianças podem e devem ter contato com outras referências culturais que, diferem-se das oferecidas pela televisão e pela internet. O professor é responsável, enquanto educador de não deixar que a capacidade genuína da criança se perca com o passar dos anos.

A autora concluí através do contexto de Lavelberg, que o desenho é uma forma de linguagem com características próprias, com forte marca de decisões individuais e das culturas coletivas em sua fatura”. Sendo assim, ele possui seus próprios códigos e para se aproximar do que ele expressa, é preciso fazer uma escuta atenta enquanto ele é produzido, pois o desenho propicia nas crianças, experimentação, vivência, observação, criatividade, valorização, expressividade, espontaneidade e cultura.

É importante apontar que sendo os desenhos produzidos através linhas, riscalhadas, rabiscos e garatujas, o educador deve intervir para se informar sobre a leitura das produções das crianças, para haver significados.

A EXPRESSIVIDADE INFANTIL.

A Arte na Educação Infantil desempenha papel fundamental na construção de um indivíduo crítico. E essa construção inicia-se desde a primeira infância, onde são oportunizadas às crianças, experiências para que possam desenvolver a reflexão, sentimentos, emoções, valores e uma visão onde consigam questionarem o mundo que as rodeiam.

O processo de construção na infância deve ser abordado da forma mais divertida, agradável e integrada possível por meio da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas, o faz de conta são imprescindíveis para que a criança desenvolva sua expressão. O jogo simbólico deve ser sempre considerado como um meio privilegiado de situações de aprendizagens, pois nele a criança se reporta pelo mundo imaginário, conduzida por regras, o que se faz necessário para as crianças terem noções de limites.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999) é preciso que mergulhemos no mundo expressivo infantil para que se compreenda o processo de conhecimento da Arte pela criança, procurando saber por que e como ela se desenvolve. A criança, tanto do seu ponto de vista verbal, corporal e plástico se manifesta espontaneamente e sempre objetivando motivada por suas fantasias e descobertas. “Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações,

de sentimentos e percepções vivenciadas intensamente”. Ferraz e Fusari, (1999, p.55)

A partir do momento que a criança cria, produz, constrói e reconstrói pinturas, desenhos, escultura, danças e interpretações, estas expressões refletem sobre seu mundo fazendo automaticamente a sua própria história.

Portanto, ao compreender e conduzir o ensino da Arte para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação da criança, estaremos ajudando na melhoria de sua expressão e participação no ambiente cultural em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Tânia Cristina Buzatto de. A importância da arte na Educação Infantil. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?q>> Acesso em 05 out. 2016.

ATLET, Xavier Barral I. Ofício de Arte e Forma: História da Arte. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? Cat.1. São Paulo: Blucher, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

Caderno de Conteúdo e Atividades 4º período de Pedagogia (Apostila). Pedagogia/Fundação

Universidade do Tocantins, EADCON – Curitiba, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. As Artes no Universo Infantil. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. Como vai a Arte na Educação Infantil? Disponível em: <www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?view>. Acesso em: 29 ago. 2016.

DICKINS, Rosie. Livro da Arte para crianças. 1. Ed. Ciranda Cultural, 2013.

FERREIRA, Aurora. Contar Histórias com Arte e Ensinar Brincando. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

_____. A criança e a Arte: O dia a dia na sala de aula. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FERREIRA, Danielle. A importância da música na Educação Infantil. Universidade Cândido Mendes. Orientadora, Yasmim Maria R. Madeira da Costa.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença das. História da Arte. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.

Secretaria de Educação de Guarulhos. Proposta Curricular – Quadro De Saberes Necessários. QS

A PSICOPEDAGOGIA COMO ALIADA DO PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Vanessa Ghisolfi de Oliveira da Silva

RESUMO

O presente trabalho tem como pretensão mostrar como a Psicopedagogia pode auxiliar o professor a superar desafios no cotidiano escolar contemporâneo, amparado por estudos de teóricos conceituados na área da Educação.

Palavras-chave: PSICOPEDAGOGIA, DESAFIOS, COTIDIANO ESCOLA

ABSTRACT

The present work intends to show how Psychopedagogy can help teachers overcome the challenges in the contemporary school routine based on studies written by highly regarded theorists in Education.

Keywords: PSYCHOPEDAGOGY, CHALLENGES, SCHOOL ROUTINE

INTRODUÇÃO

A vida contemporânea trouxe diversos novos desafios e o cotidiano escolar tem sofrido grandes abalos e mudanças severas nos últimos anos. Essa grande transformação tem sua origem em vários setores, desde os novos agrupamentos familiares e

suas novas funções, profissionais despreparados para assumirem as atividades docentes, o mau uso da tecnologia, a economia atual, novas políticas e até o descontrole emocional.

Cada aluno traz em si uma bagagem e uma maneira própria de aprender. A estrutura tradicional e engessada da escola regular não dá conta de inserir e desenvolver o aluno em todo o seu potencial. *“A escola caracteriza-se como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos”* (GASPARIAN, 1997, p.24)

O papel da educação na formação de pessoas e na formação da sociedade é inegável. Esse processo pode tomar diferentes direções, dependendo das concepções de homem e de mundo assumidas e que, por isso, orientam a maneira de viver. Há uma vocação ontológica para o homem enquanto sujeito que opera e transforma o mundo. (FREIRE, 1973)

“O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação”. (Pain, 1992, p11).

“A partir do momento em que respeitar a etapa de desenvolvimento na qual os alunos se encontram, e souber trabalhar esse limite,

introduzindo propostas de trabalhos ricas e desafiadoras, a escola poderá transformar os erros dos alunos em algo construtivo.” (Beatriz Scoz, 1996, p16).

Esse trabalho tem como pretensão expor como a Psicopedagogia pode auxiliar família e professor a obterem o melhor de cada aluno de maneira amigável e assim, facilitar a relação ensino-aprendizagem trazendo resultados mais eficazes e duradouros a partir de reflexões sobre excertos de estudos de teóricos que são referência na Educação.

DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

A banalização da informação, as novas políticas que trazem consigo o descrédito na educação, informações equivocadas que colocam a população em geral contra o corpo docente, a própria inversão de valores, a revolução digital e a falta de criticidade para processar a quantidade de dados que as mídias trazem e os desequilíbrios familiares culminam em uma grande transformação constante da sociedade que obriga o professor a adaptar-se e adequar-se à nova demanda trazida pelos estudantes. *“Torna-se necessário que o professor faça dos conteúdos habituais de suas disciplinas instrumentos, que além de qualificarem para a vida, estimulem capacidade e competências, com o intuito de estimular todas as inteligências de seus alunos”* (ANTUNES, 2002, p.47).

O docente que é tido como principal agente no processo de ensino, tendo um papel ativo na formação de seus alunos, auxiliando e incitando a reconstrução dos esquemas de pensamento, sentimento e comportamento de cada indivíduo, já não protagoniza apenas esse papel. Muitas vezes e são raras as exceções, o professor tende a tornar-se o educador, o ouvinte, exercendo o papel da família, tem de ser o interlocutor, o instrutor, ocupando muitas vezes o papel de assistente social, de psicólogo. Associado a tudo isso e concomitantemente, deve planejar maneiras e angariar recursos de garantir o aprendizado dos alunos.

A estrutura escolar é um outro desafio a ser vencido: a própria disposição de carteiras e cadeiras dentro de uma sala que se assemelha a uma caixa com pouco ou nenhum estímulo seja ele visual, tátil ou sonoro, trabalha como um grande impeditivo de uma aprendizagem eficaz, eficiente e prazerosa. O currículo escolar é também uma outra questão a ser pensada: muitos profissionais não se interessam ou não o compreendem em sua totalidade, o que dificulta um bom planejamento de aulas, busca por conteúdos significativos e contextualização que garantam o interesse e aprendizado significativo. *Ainda encontramos em muitas escolas, o aluno como espectador passivo, pois não participa do processo de transmissão cultural, sendo obrigado a aprender, muitas vezes, conteúdos culturais totalmente desvinculados do contexto em que está inserido,*

portanto, pouco significativo para ele (FAGALLI, 1993).

Postas as principais dificuldades encontradas atualmente no ambiente escolar, cabe-nos conhecer como a Psicopedagogia pode auxiliar-nos na atuação em sala de aula e rotina escolar.

“A Psicopedagogia, na instituição escolar, tem uma função complexa e por isso provoca algumas distorções conceituais quanto às atividades desenvolvidas pelo psicopedagogo. Numa ação interdisciplinar ela dedica-se à áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colabora com planos educacionais e lúdicos no âmbito das organizações, atuando numa modalidade cujo caráter é clínico institucional, ou seja, realizando diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes” (FREIRE, 1996).

“O campo de atuação até então discreto, pode ser classificado também como da modalidade preventiva muito ampla e complexa, mas pouco explorada. Sobre o trabalho psicopedagógico na escola muito há o que fazer. Grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição escolar, nas relações estabelecidas entre professor e o aluno, entre o currículo, programas e conteúdo, e com o grupo social escolar

enquanto um todo é por isso que se propõe uma visão embasada no modelo sistemático, onde as relações têm grande relevância” (BASSEADAS, 1996).

“Pensar a escola à luz da Psicopedagogia significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade” (MACHADO, 1997).

“O estudo psicopedagógico atinge plenamente seus objetivos quanto, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem do aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender as necessidades de aprendizagem. Desta forma, o fazer pedagógico se transforma, podendo se tornar uma ferramenta poderosa” (WEISS, 1997).

O “Código de Ética do Psicopedagogo” publicado no site da ABPP – Associação Brasileira de Psicopedagogia prevê que:

A psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio histórico,

utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos;

A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de aprendizagem e as suas dificuldades;

A Psicopedagogia é de natureza transdisciplinar, utiliza métodos, instrumentos e recursos próprios para compreensão do processo de aprendizagem, cabíveis na intervenção; A atividade psicopedagógica tem como objetivos:

- a) promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social;
- b) compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem;
- c) realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia;
- d) mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

E, por fim, nos interessa saber que o psicopedagogo deve, com autoridades competentes, refletir e elaborar a organização, a implantação e a execução de projetos de Educação e Saúde no que concerne às questões psicopedagógicas.

Vale lembrar que, no âmbito escolar, ampliamos nossa leitura de “processos de

aprendizagem para processos de ensino-aprendizagem”

Uma vez sabido o campo de atuação e ações esperadas do profissional de psicopedagogia, vamos, agora, desenvolver um plano e elencar ações para facilitar o trabalho do professor tornando sua tarefa diária mais dirigida e efetiva e conseqüentemente mais prazerosa.

Em primeiro lugar, é necessário que o profissional da educação adote uma postura ética em relação ao aluno que também vive em uma sociedade excludente e traz consigo uma bagagem emocional que possivelmente o impeça de se relacionar e aprender.

Faz-se importante, então, a reflexão sobre a escola e o processo educativo, a exclusão social e como a escola tem o papel de romper esse ciclo, promovendo uma transformação e oportunizando, em seu cotidiano, a igualdade entre pessoas, a convivência respeitosa e a importância que cada um tem na formação do coletivo.

É importante também que se implemente a “Pedagogia da Presença” citada por Antônio Carlos Gomes da Costa como segue: “A Pedagogia da Presença representa um passo na direção do grande esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educador e educando, tendo como base a influência construtiva,

criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens. A Presença Educativa diz respeito a um relacionamento onde duas pessoas se revelam uma para a outra. O educador tem que deixar sua vida ser penetrada pela vida do educando. Isso requer abertura, troca, respeito mútuo, reciprocidade, ou seja, tem que haver um comércio singelo entre as pessoas. Na realidade, é uma troca de “pequenos nada”. E o que são esses “pequenos nada?” Um bom dia, um olhar, um toque, uma palavra, um incentivo, um gesto, um conselho, um sorriso, enfim, são gestos e atitudes que não custam nada mas que podem modificar inteiramente nosso trabalho socioeducativo.” Essa ideia de aproximação do professor ao aluno se faz presente também no trecho abaixo, de Piletti:

“Uma didática com um olhar psicopedagógico revoluciona a inter-relação professor-aluno. Se de um lado o aluno é visto de um modo integrativo e participa da construção do conhecimento, de outro é indispensável uma transformação na postura do professor” (PILETTI, 1995).

Cada sujeito tem uma história pessoal dividida em outras histórias: a familiar, a escolar, entre as demais, que articuladas, atuam na formação do indivíduo. A escola tem, portanto, um papel importante na formação deste sujeito depois da família e que tanto uma quanto a outra podem

contribuir para a formação de algumas dificuldades de aprendizagem (PIAGET, 1976). Cabe ao professor, mediante esse conhecimento, articular um bom relacionamento entre aluno x escola x família, atuando como mediador, buscando superar conflitos para que uma relação sólida se estabeleça pois, afinal, é a partir dela que outras habilidades se desenvolverão.

Saltini (1997) fala sobre a importância de o educador manter sua serenidade e paciência pois isso permite que as crianças possam elaborar suas raivas e conflitos internos.

Solidificada a postura ética e instituída a Pedagogia da presença, é necessário conhecer o corpo discente em seu potencial cognitivo. Uma sondagem deve ser planejada e aplicada e dados devem ser registrados para um futuro Plano de Ação. Esse levantamento deve ser quantitativo e qualitativo para que o plano seja o mais fiel possível às necessidades de cada aluno. Diversificar as situações de aprendizagem e adaptá-las às especificidades dos alunos deve fazer parte tanto da sondagem quanto dos planos de aula. O professor deve, também, atentar ao problema didático da heterogeneidade das aprendizagens, que muitas vezes é rotulado de dificuldades. "O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente,

de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem" (CANDAU, 1985).

O professor deve desenvolver o olhar crítico para não deixar suas concepções o desviarem da situação real de aprendizagem. Por isso uma boa formação pedagógica em uma instituição reconhecida seguida de um estágio supervisionado desenvolvido na íntegra são tão importantes – diminuem a falta de preparo que os professores, em seus anos iniciais de carreira carregam, uma vez que os cursos de formação docente deixam de pensar na construção subjetiva do professor e do aluno e na trama que se estabelece entre as questões da ordem objetiva nos processos de aprender.

Feita a sondagem de maneira adequada que oportunize aos alunos mostrarem ao máximo seu desempenho e competências, é chegada a hora de escrever o plano de ensino e as atividades que serão dadas aula a aula, adequadas aos graus de dificuldade que cada aluno é capaz de responder, procurando aumentar e aprimorar as competências de cada um, respeitando sua individualidade e capacidade. Trata-se de pensar sobre variadas questões, buscando a inserção de todos os alunos envolvidos de forma linear e participativa, considerando inclusive, em muitos casos, o espaço do ambiente em que se trabalha e a quantidade de alunos presentes. *“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-o responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem". (Drouet, 1995, p13).

É imprescindível que o aluno sinta-se bem no ambiente escolar, de forma que ele desenvolva a vontade de aprender e consiga interagir com os demais colegas da sala, descobrindo o companheirismo, a solidariedade, a socialização e a amizade. E como proporcionar isso aos alunos em aulas atrativas que possibilitem a todos participarem e que resultem em aprendizados significativos? Não é simples nem fácil, mas muito gratificante: levando a ludicidade para a sala de aula.

O lúdico em sala de aula se justifica desde a antiguidade, na Grécia: "brincando, aprenderá, o futuro construtor, a medir e a usar a trena, o guerreiro, a cavalgar e a fazer qualquer outro exercício, devendo o educador esforçar-se por dirigir os prazeres e os gostos das crianças na direção que lhes permita alcançar a meta a que se destinarem" (PLATÃO apud SILVEIRA, 1998, P41)

Comênio, o pai da didática moderna, no século XVII, ratificou a questão da ludicidade, mostrando respeito pela a infância: "*Que sejam instruídos com método muito fácil, não só para que não se afastem*

dos estudos, mas até para que eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites, para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, bolas e corridas.” (COMÊNIO apud GASPARIN, 1994)

Atualmente muito se fala em Metodologias Ativas – a proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem. O uso dessa didática traz respostas para o uso consciente da informação e da tecnologia, reforçando o pilar “Aprender a Aprender” da Educação.

Segundo José Moran, a tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada – que se mescla, hibridiza constantemente. Ainda segundo Moran, há as seguintes estratégias de Metodologias Ativas mais comumente utilizadas:

A aprendizagem baseada em problemas – que tem como propósito fazer com que os estudantes aprendam através da resolução colaborativa de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a uma situação na qual o professor atua como

mediador da aprendizagem, provocando e instigando o aluno a buscar resoluções por si só. A mediação feita pelo professor leva a reflexão crítica e construção do conhecimento.

A aprendizagem baseada em projetos (que também é fundamentada na Aprendizagem baseada em Problemas) exige que os alunos coloquem a mão na massa ao propor que os alunos investiguem como chegar à resolução reforçando o Pilar da Educação “Aprender a fazer”.

A aprendizagem entre times tem por finalidade a formação de equipes dentro da turma, através do aprendizado que privilegia o fazer em conjunto para compartilhar ideias. Pode-se trabalhar essa aprendizagem através de um estudo de caso ou projeto, para que os alunos resolvam os desafios de forma colaborativa. Dessa forma, eles aprendem uns com os outros, empenhando-se para formar o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões e reflexões entre os grupos. Além de trabalharem a construção do conhecimento, reforçam o Pilar da Educação “Aprender a Conviver”.

A sala de aula invertida pode ser considerada um apoio para trabalhar com as metodologias ativas, que tem como objetivo substituir a aula expositiva e o acesso ao seu conteúdo pode se dar onde o estudante desejar já que o recebe de forma antecipada, podendo ser online para que o tempo em sala de aula seja otimizado, fazendo com que tenha

um conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser estudado e interaja com os colegas para realizar projetos e resolver problemas.

Uma outra estratégia é a *Gameificação* do Inglês, *Gamification* que se justifica, pois jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de aprendizagem. (DOMINGUEZ *et al.* 2013)

Nos aspectos narrativos, Collantes (2013) identifica que os jogos permitem que o indivíduo possa vivenciar um fragmento de espaço e tempo característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado.

Zichermann e Cunningham (2011) identificam que as pessoas são motivadas a jogar por quatro razões específicas: para obterem o domínio de determinado assunto; para aliviarem o estresse; como forma de entretenimento e como meio de socialização.

Schmitz, Klemke e Specht (2012) explicam que no processo de aprendizagem, a gameificação contribui tanto para a motivação como para o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Sua utilização contribui na criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, com eficácia na retenção da atenção do aluno (CAMPIGOTTO, McEWEN, DEMMANS,

2013).

No planejamento das aulas, o professor deve ter um olhar apurado para mesclar diferentes estratégias e abordagens e, além de criar atividades adequadas à faixa etária, ao nível de compreensão dos alunos, à sua realidade social, deve sempre se preocupar com o ganho que essa atividade trará – seja ela uma aula invertida, um projeto, um jogo, as mesmas perguntas devem ser feitas: qual é o objetivo? como pretendo alcançá-lo? e como vou avaliar o percurso, a finalização e o ganho obtido? Vai haver premiação? Vai haver exposição? A atividade nunca pode ter seu fim em si e o professor deve sempre ter isso em mente.

Com um planejamento que contemple todos os alunos e promova aulas lúdicas com diferentes abordagens e estratégias, desempenhando seu papel de maneira ética e afetiva, o professor, à luz da Psicopedagogia, vai despertar no aluno o sentimento de pertencimento que é a demonstração de confiança do aluno no professor, a credibilidade na instituição escolar, é sentir-se acolhido pela turma, é sentir-se valorizado por profissionais e colegas é o reconhecimento de todas as oportunidades que lhe foram conferidas e a satisfação de pertencer a esse grupo. Em um documento emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CONAS) e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), intitulado “Orientações Técnicas:

Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, do ano de 2009, é descrito em seu glossário o que são grupos de pertencimento: “Grupos de pertencimento: Grupos aos quais ao longo da vida uma pessoa participa (familiares, escolares, profissionais, de amizade), que são fundamentais para a construção da identidade individual e social. (CONAS/CONANDA, 2009, p. 97) Com o sentimento de pertencimento é possível que as pessoas valorizem e cuidem mais do ambiente que estão inseridos e das pessoas, seres e coisas que ali participam. Também resgatam-se alguns sentimentos como o amor, autoestima, valores, ética e respeito. O pertencimento cria uma identidade no indivíduo que fará com que ele, inserido dentro de uma comunidade e um contexto específico, se empenhe para que, coletivamente, lute por uma sociedade mais justa, gerando um pensamento mais crítico e reflexivo dentro de uma perspectiva emancipatória.

O último ponto que esse artigo pretende abordar é a relação família x escola. A aprendizagem da criança não acontece apenas em um ambiente, ela está aprendendo em todo o momento, ao entrar em contato com outras pessoas e presenciando diversas situações, pois são nestas circunstâncias que ela pode aplicar o que aprendeu tanto em casa como na escola. Desta forma *“a escola não pode esquecer o mundo familiar e, mais especificamente, a história social das famílias, o conteúdo de suas bases de conhecimentos e as metas do ensino de todas as*

peças adultas que participam no processo educacional da criança” (LACASA, 2004, p 414).

Como então, podemos estreitar a relação entre alunos, seus pais e a escola? Segundo Paro: “*A divulgação de valores positivos com relação ao saber e ao estudo junto aos pais, para que estes trabalhem esses valores com seus filhos em casa, depende de uma comunicação muito eficiente entre escola e pais... Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais daquilo que é transmitido pela escola; por outro, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação.*” (2000, p.68).

Conforme Paro (2000), muitas vezes a família não se aproxima da escola, pois pensa ser um ambiente muito diferente do qual está acostumada, “a timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da “cultura” da escola os levam a ver a escola não como uma continuidade em suas vidas, mas como algo separado de suas experiências.” (p.33)

Para conquistar essa relação, ou qualquer outra, é necessário desenvolver e demonstrar a empatia. Nenhum pai, mãe ou responsável vai deixar suas obrigações consideradas prioritárias para ser distratado, principalmente se ele já sabe do histórico do seu filho e também não sabe que providências tomar. O professor deve se preparar para essa conversa inicial e demonstrar a escuta ativa, ouvindo

tudo o que o pai tem a dizer para, então, em tom de parceria, colocar o que foi levantado a respeito do aluno e o que se espera dos responsáveis. Durante essa conversa, o professor, acompanhado da gestão, coordenação ou sozinho, deve transmitir segurança, ser assertivo e, jamais emitir juízo de valor. Deve manter uma postura ética e profissional e deve, também, saber como orientar os pais a agirem em casa dando apoio ao aluno e suporte ao seu desenvolvimento.

Quando o aluno se sente pertencente à escola, essa relação torna-se um ciclo saudável pois o aluno se satisfaz com a presença do pai na escola e os pais sentem prazer em prestigiar o desenvolvimento do seu filho em uma escola onde ele se sente bem.

A participação da família no cotidiano escolar traz muitos benefícios. Quando os pais são presentes e acompanham o crescimento educacional dos filhos dia a dia, suas habilidades sociais aumentam e a chance de problemas comportamentais diminui. Quanto maior o envolvimento dos pais nas experiências escolares das crianças, mais facilidade em criar vínculos afetivos.

A participação da família na vida escolar não se resume a estar presente em reuniões, exposições e dias festivos, mas conversar sobre a escola, visitar o local, se envolver com as lições e os trabalhos e incentivar o progresso educacional em casa. A participação familiar na vida escolar dos filhos leva-os

a um maior autocontrole e à manifestação de um comportamento cooperativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação formal em ambiente escolar será transformadora e significativa quando os profissionais que nela atuam agirem de maneira humanizada, planejada e livre de preconceitos.

Pain oferece duas contribuições relevantes para a valorização da intervenção psicopedagógica:

1 – A necessidade de se observar a maneira peculiar e singular a que cada sujeito se mantém ignorado.

2 – A necessidade de se mudar a concepção de problema de aprendizagem, adotando-se uma visão sem preconceitos daqueles que fazem algo diferente da norma.

Muito do que se rotula erroneamente como distúrbio na aprendizagem, nada mais é que a necessidade de um ajuste no sistema de ensino-aprendizagem que deve ser feito. A psicopedagogia dá conta de analisar, identificar e propor estratégias para que esse ajuste seja feito de forma correta.

A psicopedagogia proporciona o encontro do prazer de trabalhar, de investigar, de aprender com os interesses de nossos alunos. Assim reflete Fernández: “na aprendizagem, a primeira representação do

conhecimento também pouco está diferenciada do outro, mas implica um investimento primordial do conhecimento. Em um momento posterior, serão investidos o ato de conhecer e de pensar e, a partir daí, o conhecimento, diferenciando-o do seu portador. (FERNÁNDEZ, 2001).

A escola é um organismo vivo e, a cada turma, surge um novo perfil, novas necessidades e a gratificação está em cada novo aluno que conseguimos ensinar a buscar e construir o conhecimento, que conseguimos lapidar a criticidade e cidadania.

REFERÊNCIAS

http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html > **Acesso em: 22 de Junho de 2019.**

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional**, -São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Pedagogia da Presença**, São Paulo, SP: Modus, 1997

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação Concepção Dialética, Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, M.L.: **Educação Básica**. São Paulo: Editora Contexto, 2012

WEISS, Maria L. L. **Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Júlio G. (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

FAGALLI, Eloísa Quadros e VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**, 4ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar – O Problema Escolar e de Aprendizagem**, 3a edição. Petrópolis, Vozes, 1996.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

FADEL, L.M., ULBRITCH, V.R., BATISTA, C.R., VANZIN, T. org. **Gamificação na Educação**. São Paulo. SP, Pimenta Cultural, 2014

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso?** Rio de Janeiro, DP & A, 1999



A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Jacob Franzin

RESUMO

A infância é uma época de descobertas, de aventuras e magia para as crianças. É durante a Educação Infantil que elas terão seus primeiros contatos com as linguagens da arte, cabendo ao professor valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas trazem para a sala de aula e compreender a importância existente no ato de elas explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas. O que realmente importa a elas é o brincar aprendendo, é esperar curiosamente pelo inesperado, estarem envolvidas com o lúdico e com a possibilidade de sonhar. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição das artes para a criança na Educação Infantil. Quando estimuladas desde pequenas, as crianças são capazes de, na idade adulta, tornarem-se agentes transformadores da realidade na qual estão inseridos. O ensino das artes precisa ser revisto, com educadores conscientes da necessidade da arte como parte fundamental da educação, para que assim, possam conscientizar seus alunos dessa

Viviane Jacob Franzin



necessidade. A arte valoriza a organização do mundo da criança, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio. Incentivar o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, colaborando assim para o desenvolvimento pleno de seus alunos.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Childhood is a time of discovery, adventure and magic for children. It is during Early Childhood Education that they will have their first contacts with the languages of art, it is up to the teacher to value the knowledge and creativity they bring to the classroom and to understand the importance of exploring, researching and creating new things. What really matters to them is to play learning, to wait curiously for the unexpected, to be involved with the playful and the possibility of dreaming. In this sense, the present work aims to analyze the importance of the arts for children in Early Childhood Education. When stimulated from a young age, children are able, as adults, to become transforming agents of the reality in which they are inserted. The teaching of the arts needs to be revised, with educators aware of the need of art as a fundamental part of education, so that they can educate their students about this need. Art values the organization of the child's world, as well as the relationship with the other and its environment.

Encouraging the teaching of art in this perspective will make the school a living space, thus contributing to the full development of its students

Keywords: Art; Child education; Child development.

INTRODUÇÃO

Educa-se, partindo do princípio de que a Arte tem uma dimensão formadora que vê o ser humano na sua totalidade. Dessa forma, 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 e para uma relação pedagógica que conduza a aprendizagens significativas (COLETO, 2010).

Conforme Coletto (2010), a Arte é uma importante ferramenta pedagógica, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade da criança, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

As artes fazem parte da vida da criança. Quando ela desenha ou pinta exprime suas interpretações e impressões a respeito do mundo. Como se tratam de linguagens, as artes são formas importantes de expressão e comunicação do ser humano, o que já justificaria sua presença no

contexto da Educação de uma maneira geral (BIESDORF, 2019).

A Educação Infantil, primeiro estágio da vida escolar da criança, tem como finalidade proporcionar o bem-estar não somente físico, como também afetivo, social e intelectual dos pequenos. E, como já é sabido, a arte é um recurso que abrange todos esses tipos de bem-estar na vida da criança. A arte faz parte da herança cultural produzida pelo ser humano e ele a usa como meio de expressão desde a pré-história.

Dessa forma, é possível afirmar que a criança tem a arte como forma de expressão e caso haja estímulo adequado poderá se desenvolver de forma progressiva e completa.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 114), “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, visto que é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”. Então, se o contato que a criança tiver com a arte na escola for estimulante, com certeza, seu relacionamento com a arte será profundamente prazeroso e construtivo.

Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de fazer uma análise sobre a contribuição da Arte para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, bem como para uma aprendizagem significativa.

A arte é extremamente importante para o desenvolvimento global do ser humano, devendo ser

trabalhada com liberdade e seriedade desde a educação infantil.

No seu trabalho criador, a criança utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual, a 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 (COLETO, 2010).

Para que se perceba melhor a necessidade da arte para as crianças, é necessário que se compreenda o amplo significado da arte. Sendo assim, é necessário abordar alguns conceitos da arte na visão do Referencial Curricular Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros conceitos apresentados por diversos autores, e também enfatizar a arte na construção de uma educação lúdica e estética, destacando-se que o objetivo do trabalho em arte é proporcionar um despertar prazeroso para as expressões artísticas de modo geral e desenvolver aspectos emocionais do aluno, tais como: afetividade, criatividade, socialização.

Como metodologia, utilizou-se a Pesquisa Bibliográfica, pesquisando-se em livros, revistas e sites da Internet.

AS ARTES NO UNIVERSO INFANTIL

Antes de adentrar no universo da arte na Educação Infantil é de grande importância conceituar a arte.

Na visão de Silva (2019), a arte é uma forma que o ser humano usa para expressar emoções e até mesmo sua realidade, tanto cultural como sentimental para a sociedade. Assim, a arte pode ser representada por meio de diversas formas como: na música, no teatro, no cinema e até mesmo na dança. Após seu surgimento, a arte foi evoluindo e ganhando um espaço cada vez mais importante na sociedade, podendo ser vista ou percebida pelo ser humano de distintas formas, visualizadas, ouvidas ou mistas (audiovisuais).

Entre todas as linguagens, a arte é a que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas, mesmo que formas e conteúdos sejam diferentes. A linguagem das obras de arte, por exemplo, sejam obras de ontem ou de hoje ou mesmo as futuras, traz em si a qualidade de poder ser lida por qualquer indivíduo em qualquer lugar do mundo (BARBOSA, 2010).

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), a Arte de cada cultura revela a maneira de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os distintos tipos de relação entre as pessoas na sociedade. A arte requer a visão, a escuta e os demais sentidos como

portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.

A Contribuição da Arte para o Desenvolvimento da Criança

A arte é uma forma com que os indivíduos expressam seus sentimentos, suas emoções, desenvolvem sua sensibilidade e criatividade, além de ser uma forma de comunicação.

Semelhantemente, Coletto (2010) e Goulart (2006) afirmam que a arte é importante na vida da criança, pois facilitará o desenvolvimento da expressão e da criatividade do indivíduo.

Já para Silva e Gonçalves (2003), ao refletirmos sobre qualquer atividade essencialmente lúdica, como a artística, devemos lembrar que ela proporciona prazer.

Carvalho e Guimarães (2002) salientam que o desenvolvimento da criança é um processo que ocorre numa rede de relações sociais, que ocorre em um contexto onde a criança é colocada em contato com outras pessoas. É imersa nessa rede que a criança vai fazendo sua inserção no mundo.

“A aquisição da linguagem, a aprendizagem de hábitos e costumes estão diretamente ligadas ao fato de a criança fazer parte desse universo maior de relações sociais” (CARVALHO E GUIMARÃES, 2002, p. 31).

Não podemos negar que a arte faz parte da formação da criança e, dessa forma, o trabalho da arte na Educação Infantil irá propiciar às crianças formas de se expressar de forma livre e prazerosa.

Goulart (2006) afirma que é importante trabalhar artes na Educação Infantil, porque, por meio delas, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, emoções e, ainda, por tratar-se de uma maneira de ampliar as capacidades da criança, possibilita a exploração de diversos tipos de materiais, desenvolvendo cada vez mais a sua autonomia e identidade.

Ana Mae Barbosa (1998) apresenta o papel da arte no desenvolvimento infantil como sendo a forma através da qual o ser humano faz representações simbólicas dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores. Segundo a autora: “a arte, como linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhuma outra linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Pensar no ensino da arte é, então, pensar na leitura e produção da linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência de novos modos de sensibilidade. Segundo Lopes (2001, p. 32), a arte é definida como “a maneira de expressão pessoal, uma perspectiva

única expressada em cada criação estética; ela cresce nas ideias artísticas, emoções, pensamentos, sentimentos, medos, sonhos e observações”.

O desejo de criar existe em cada um de nós. Não só naqueles treinados para serem artistas profissionais. Há em cada um de nós o desejo de estar em contato com a beleza e a criatividade. Se negligenciarmos esse aspecto de nosso desenvolvimento pessoal, estamos negando parte de nossa identificação e nos empobrecendo. Prosser (2012, p. 47) afirma que: “poesia, música, pintura e outras artes não são embelezamentos desnecessários para servirem como recompensa das matérias básicas da educação; elas são o básico da educação”.

Os efeitos do envolvimento com a arte-educação vão além da técnica envolvida e permeiam todos os aspectos da vida da criança. De acordo com Lopes (2001), temos cinco importantes benefícios obtidos do estudo das artes:

a) Encoraja a expressão pessoal: a arte provê um meio de comunicação não verbal e expressão pessoal. Arte é uma linguagem visual, corporal ou musical, que nos capacita a expressar ideias sobre nós e sobre mundo ao nosso redor que não podem ser comunicadas de nenhuma outra forma de expressão. Seria muito sem graça para a criança limitar-se exclusivamente à comunicação verbal.

b) Desenvolve o pensamento criativo: o processo criativo requer que a mente use seu potencial para escolher e fazer decisões. Essas habilidades permanecem sem desenvolvimento a menos que sejam dadas oportunidades para que sejam exercitadas. Uma vez desenvolvido, o pensamento criativo influencia em todas as áreas da vida pessoal, enriquecendo o indivíduo e as pessoas ao seu redor. O nosso mundo está em constante mudança e a educação precisa preparar o aluno a questionar, refletir, mudar e criar. Não basta apenas ensinar o que é conhecido, precisamos preparar o aluno a lidar com problemas, a cultivar a imaginação na escola desde a Educação Infantil. O estudante criativo é aquele que pega tudo o que aprende e coloca em combinações novas e inesperadas (LEÃO, 2019).

c) Objetiva o autodescobrimento: a arte serve como um instrumento de autodescoberta. Não somente ajuda a pessoa a conhecer seus próprios sentimentos, como também desenvolve a autoconfiança e o senso de autoestima.

d) Desenvolve a percepção visual e auditiva: desenvolve a organização espacial e a discriminação sonora e visual. Esses conhecimentos são transferidos para outros campos como: matemática, leitura, escrita, entre outros, que requerem essas habilidades.

e) Desenvolve a pessoa integralmente: finalmente, a arte unifica a maioria dos aspectos da

personalidade. Pesquisas dos dois hemisférios do cérebro revelam que a escola trabalha muito com o “lado esquerdo” que concentra, principalmente, a parte verbal, lógica, analítica e racional da mente. Muitas vezes, a educação tende a ignorar o “lado direito” ou o lado criativo associado com o pensamento espacial, intuição, linguagem não-verbal, habilidades abstratas e táteis.

Assim sendo, o ensino das artes deve ser considerado uma parte importante no currículo para receber atenção necessária e obter sucesso. Uma vez que os professores compreendem o potencial do ensino das artes, eles vão buscar cada oportunidade para incorporar isso em sua sala de aula. O ensino da arte não pode ter sucesso se for relegado à última aula de sexta-feira, quando professores e alunos já estão cansados.

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), o trabalho com arte na Educação Infantil requer profunda atenção no que se refere às peculiaridades e esquemas de conhecimentos. 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 favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. E no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento acontece.

O Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) diz que:

[...] tal como a música, as artes visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 85).

O RCNEI coloca que, ao trabalharmos a arte nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, faz-se necessária organização e explicitação do trabalho, visto que a prática do ensino e aprendizagem da arte na escola traz consigo questões relativas ao processo educacional e à forma como o professor organiza suas propostas de arte para a sala de aula e que esta seja significativa.

Acreditamos que as vivências emotivas e cognitivas tanto de fazeres quanto de análise do processo artístico nas modalidades artes visuais, música, teatro, dança, artes áudio visuais, devem abordar os componentes “artistas” – obras, público, modos de comunicação e suas maneiras de interagir com a sociedade, fazendo parte da composição dos conteúdos de estudo da arte que, quando percebida e analisada ao longo do processo histórico-social da humanidade, mobiliza valores, concepções do mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais de forma contínua, mobilizando as práticas culturais

das pessoas, como afirma o Dr. Lisboa, “o fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes, livres e queridas” (LISBOA, 2001, p. 04). Este deve ser o objetivo fundamental de qualquer ação educativa voltada para as crianças de 0 a 6 anos.

A organização do trabalho pedagógico visando alcançar estes objetivos pode assumir várias formas, expressas em diferentes métodos. Mas, necessariamente, tem de ser pautada por uma postura de respeito à criança: ao seu ritmo de desenvolvimento, à sua origem social e cultural, às suas relações e vínculos afetivos; à sua expressão e às suas ideias, desejos e expectativas. Sem, porém, jamais abdicar da procura por ampliar, cada vez mais, este mundo infantil. A arte na Educação Infantil tem papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajude a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca.

Conforme Derdyk (1989, p. 34), “a criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala.”.

Segundo os PCNS (BRASIL, 1997), a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relação entre os indivíduos na

sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.

É necessário começar a educar o olhar da criança desde a Educação Infantil, lembrando que a infância é a época das descobertas, das aventuras e magias. Portanto, o professor deve oferecer condições que estimulem a criatividade, a pesquisa e a criação, fazendo com que a criança perceba e valorize costumes e o modo de pensar e agir de outros povos.

De acordo com Pilloto (2006), o sentido e o significado que as crianças dão aos objetos, às situações e às relações passam pela impressão que elas têm do mundo, de seu contexto histórico e cultural, dos afetos, das relações inter e intrapessoais. O processo de construção da infância se dá da forma mais agradável, divertida e integrada através da valorização de brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Desta forma, se envolvermos a criança num contexto social e conseguirmos organizar as ideias para que esta invente, crie e construa, a linguagem da arte se fará presente na Educação Infantil, ajudando a criança a fazer por si só as várias leituras de mundo.

O Papel do Arte-Educador na Educação Infantil

Para Ferraz e Fusari (2001), ser arte-educador é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimentos dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é precioso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico. Os estudantes têm o direito de contar com os professores que estudam e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. O professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras.



O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva, o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades.

Para Smith (1991 apud SANTOS; SOUZA, 2019), não basta apenas dizer que a arte deve ser estudada como assunto integrante do currículo escolar, o compromisso com a qualidade no ensino de arte e a excelência na educação é considerado fundamental. O autor justifica a prioridade de um ensino de arte com aprendizado sequencial, a fim de preparar o aluno para engajar-se no mundo artístico-estético, ou seja, é importante buscar preparar cidadãos críticos, que sejam capazes de criar outras verdades.

Para ensinar artes, o fator de maior importância é o professor. “O professor tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera conducente às expressões de inventiva, de exploração e de realização” (LOWENFELD; BRTTAN, 1977, p. 78). O que é ser

professor de arte? É atuar na sala de aula como um verdadeiro educador, que procure desenvolver atividades que envolvam conteúdos que fazem parte da realidade dos alunos, e além de tudo que visem atingir os objetivos dos mesmos. O professor deve conhecer as possíveis leituras de seus alunos para que possa compreender as suas releituras e avaliar suas propostas em arte.

Segundo Barbosa (2003), o professor de artes precisa sempre estar se atualizando. O professor que se atualiza é considerado capaz, pois aquele que não busca algo novo será apenas um repetidor de formas e apostilas. Percebe-se então a grande necessidade de estar se informando, pois assim terá mais firmeza no assunto que está desenvolvendo e será mais fácil o trabalho dentro da sala de aula.

Sendo assim, o arte-educador é considerado um dos responsáveis pelo sucesso do processo transformador de levar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes prático e teórico em arte, bem como intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos.

A criança passa constantemente por um processo de assimilação de tudo aquilo que faz parte de seu meio ambiente; cabe ao professor de arte saber como lidar com essas situações, auxiliando no desenvolvimento de todas essas assimilações obtidas pelos alunos.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de arte é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir nossa história (FERRAZ; FUSARI, 2001).

O arte-educador deve rever sua prática em sala de aula, passar a observar melhor como vem ensinando e trabalhando arte com seus alunos. Fazer uma autorreflexão de sua prática pedagógica e buscar assumir sua responsabilidade como professor de arte, para que, por meio de suas atividades desenvolvidas com os alunos, atinja o ensino-aprendizagem. Além de ser importante que ele traduza seus saberes em situações didáticas que consigam despertar nos alunos a vontade de aprender.

Pesquisas recentes têm mostrado um questionamento sobre as maneiras tradicionais de se aprender e ensinar arte. O que mais acontece nessas aulas é a preocupação do professor em apenas expor os conteúdos, sem deixar espaço para os alunos participarem criando e colocando suas próprias ideias, cujo professor é considerado o dono da verdade. Portanto, vê-se que a área da educação em arte está passando por um processo de grandes transformações,

sofrendo mudanças radicais em seu ensino, ocorrendo um deslocamento no foco de atenção da educação tradicional, alterações que estão tentando mudar o rumo de alguns conceitos que se dá à arte. Seguindo o ensino tradicional, alguns professores aplicam em suas aulas, atividades que têm como finalidade a repetição, exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas, o professor é considerado o responsável pela transmissão de conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos sem nenhum tipo de questionamento (ensino que permanece até hoje em algumas instituições).

O ensino ministrado nas escolas deve isolar a aprendizagem centrada apenas nas informações de fatos, na busca da memorização e da repetição, o que leva a ver o professor como o dono da verdade, e passar a valorizar os aspectos humanos e começar a se preocupar a preparar cidadãos aptos a atuar na sociedade.

Um ensino que visa apenas o acúmulo de conhecimentos ou a repetição de conceitos do passado é fragmentado, não atinge o desenvolvimento do ser humano. Esse ensino apenas atenderá à classe dominante a fim de preparar mão de obra para a sociedade industrial.

Alguns professores trabalham artes sem nenhum compromisso e conhecimento sobre a mesma. Supõe-se que esse motivo leva à desvalorização da

arte. Quando desenvolvida com maior seriedade, passa-se a considerá-la indispensável no espaço escolar. Assim, conclui-se que é muito importante que os professores de arte possuam conhecimento de toda a potencialidade da arte no desenvolvimento do ser humano, acreditando que poderá atuar como agente transformador com seus alunos, caso contrário continuam sendo vistos como professores dispensáveis.

Para ensinar arte nota-se que é preciso atuar na sala de aula como um verdadeiro educador. Sendo conhecedor da arte poderá passar aos alunos segurança e acima de tudo poderá levá-los a perceber a importância da mesma fazendo-os alcançarem seu desenvolvimento pleno.

Portanto, a disciplina Arte torna indispensável, pois dará oportunidades para o indivíduo desenvolver o pensamento lógico e de um espírito crítico, através dos hábitos de observar, pesquisar e criar dando sua autonomia para enfrentar todos os tipos de situação. A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no desenvolvimento deste trabalho evidenciaram a importância da arte para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para a Educação Infantil. Os pesquisadores do tema

são unânimes em afirmar a importância da arte na vida do ser humano.

Porém, muito ainda precisa ser realizado para que o ensino de artes alcance suas reais finalidades para o desenvolvimento das crianças.

A arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Dessa forma acredita-se que o ensino de artes precisa ser revisto, havendo uma conscientização primeiramente dos professores da necessidade da arte como parte fundamental da educação, para que seja mais bem desenvolvido o trabalho nas salas de aula e conseqüentemente levar também os alunos a perceber essa necessidade.

Percebeu-se que a arte desempenha um papel indispensável na formação e desenvolvimento criador da criança; para qual a arte representa e traça um percurso de criação e construção que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, movimentação interna ou externa. Devendo-se descartar as duas inferências principais: a primeira é que o ensino de arte desenvolvido na Educação Infantil está, na maioria das vezes, equivocado, pois a arte geralmente era trabalhada como uma forma de passar o tempo das crianças ou simplesmente trabalhar com datas

comemorativas, não existindo assim nenhum objetivo concreto. A segunda, é que existem várias formas de trabalhar com a arte na Educação Infantil sem que a mesma seja utilizada como uma mera distração para os alunos.

Faz-se necessário, portanto, construir práticas pedagógicas que levem em conta a necessidade do aluno; que os professores sejam capacitados para terem em mente que mesmo com a Educação Infantil fazendo parte da Educação Básica, ela não tem a função de alfabetizar; que a Arte nessa fase seja bem desenvolvida, seja prazeroso e que tenha objetivos cada atividade proposta.

Além disso, para que o professor possa realizar um bom trabalho na sala de aula, acredita-se que a espontaneidade apenas não basta, pois o mundo de hoje e a arte contemporânea exigem um leitor informado e produtor consciente. A falta de uma preparação para entender artes antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir, improvisação com criatividade. O professor de arte deve rever sua reflexão de como vem trabalhando artes com seus alunos e buscar assumir suas responsabilidades como professor para que realmente consiga transformar suas aulas atrativas e desperte nos alunos a vontade de aprender.

A criança passa a usar a arte como meio de expressar seus desejos, sonhos, medos e descobertas. Além disso, a arte desenvolve a

sensibilidade, a percepção, a criatividade e a imaginação tanto ao desenhar, pintar, quanto no entendimento diante de uma obra de arte, sendo capaz de elaborar diversas concepções, entendendo melhor o que realmente a obra apresenta.

Portanto, a arte não pode limitar-se num elemento decorativo e festeiro. A arte valoriza a organização do mundo da criança, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio. Incentivar o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, colaborando assim para o desenvolvimento pleno de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cutrix, 1998.

BIESDORF, R. K. **Arte, uma necessidade humana: função social e educativa**. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/20333>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Natureza-cultura em interação. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

COLETO, D. C. A Importância da Arte para a Formação da Criança. **Revista Conteúdo.** Capivari, v. 1, n. 3. Jan/Jul, 2010.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho.** São Paulo: Scipione, 1989.

FERRAZ, M. H. C. T. C.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na Educação Escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, J. Trabalhando a arte como conhecimento na educação infantil. In: **Revista de Iniciação Científica,** 2006.

LEÃO, M, R. A. **Arte no Espaço Educativo.** Disponível: <http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteduca.html>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LISBOA, A. M. J. **O seu filho no dia-a-dia:** dicas de um pediatra experiente. Vol. 3. Brasília: Linha Gráfica, 2001.

LOPES, E. S. **As Artes na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PILLOTTO, S. S. D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. **Revista Univille**, v. 5, n. 1, abr. 2006.

PROSSER, E. S. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SANTOS, M. L.; SOUZA, P. M. **Arte na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Arte-Na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil/47700201.html>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SILVA, A.. L. **As Artes Visuais no Cenário da Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Artes-Visuais-No-Cen%C3%A1rio-Da-Educa%C3%A7%C3%A3o/31242151.html>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SILVA, M. T. C. G.; GONÇALVES, S. M. A. O. O Papel da Arte no Desenvolvimento da criança. In: STORI, N. (org.). **O Despertar da Sensibilidade na Educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica, 2003.

OS ESTUDOS EM CRIATIVIDADE E A ESCOLA

Roberto Gravé do Nascimento

Serão apresentadas algumas análises já realizadas com professores e alunos. De acordo com o levantamento bibliográfico, Becker et al. (2001, p. 572), apontou a escassez das pesquisas nessa linha, o que de certo modo favoreceu aos inúmeros enfoques teóricos. Um dos objetivos centrais dos estudos em criatividade é o entendimento de como se dá o processo criativo, qual é o perfil do indivíduo criativo, ou ainda, os fatores ambientais, como a escola, a comunidade e o próprio ambiente familiar, assim como a bagagem socioeconômica e cultural podem influenciar no processo criativo.

Hollingsworth (2007 apud Sales 2008, p.30), comenta que há maiores oportunidades de se descobrir novas ideias, como a ciência por exemplo, quando a criatividade dos indivíduos estiver associada à internalização de múltiplas culturas junto com a capacidade de integrar os vários campos do conhecimento científico.

Shansis et al. (2003, p.284), relatam que medir o nível de criatividade é uma tarefa extremamente complexa, devido à dificuldade da própria definição

do termo. Apontam que diversos métodos e abordagens têm sido desenvolvidos nos últimos anos para tentar acessar, em modo geral, habilidades criativas na população.

Um desses métodos foi a “Escala de Criatividade ao Longo da Vida (ECLV)”, Shansis et al. (ibid., p.285). Desenvolvida pelos pesquisadores Richards, Kinney e Benet (1988). Seu objetivo era acessar a qualidade e quantidade de realizações criativas na vida adulta de um indivíduo. Essas escalas são capazes de medir a criatividade diária em diferentes dimensões vocacional quanto da não vocacional. Como exemplo das ECLV utilizaremos as variáveis centrais da criatividade que envolvem estimativas: Pico de criatividade, Extensão do envolvimento criativo, Estimativa da criatividade total. Essa abordagem, segundo Shansis et al. (2003, p.286), “permite identificar a máxima realização do potencial criativo de uma pessoa.”

1) Pico de Criatividade. É considerado o ponto máximo de criatividade. Tem como foco principal a originalidade das produções criativas, como por exemplo, uma campanha publicitária.

2) Extensão da Criatividade. Nesse caso, a criatividade está associada à oportunidade e à motivação. Ou melhor, o nível de envolvimento que o indivíduo possui diante situações diversificadas. “As medidas de extensão medem o quanto disso tem ocorrido.” (ibid, p.286).

3) Criatividade Total: Por fim, essa escala contempla a junção das diversas informações, do Pico e da Extensão da criatividade. Essa escala é um indicativo da capacidade criativa de cada pessoa.

Segundo Fleith e Alencar (2005, p.85), algumas pesquisas desenvolvidas por Alencar (1997) relataram que tanto os alunos do ensino médio quanto do ensino superior percebem que a criatividade é pouco incentivada pelos professores. Outro estudo de Alencar, Fleith e Martinez (2003) realizado com estudantes universitários do Brasil e do México, analisando o nível de inibição, timidez e ainda a diferença entre o gênero masculino e feminino, constatou que há uma diferença entre os obstáculos vivenciados pelos países. No México, os obstáculos associados à falta de motivação estão à frente do Brasil, e, no geral, as mulheres são mais tímidas.

Contudo, Alencar (1990, p.26) relatou que a partir das pesquisas das últimas décadas, constatou-se que todos os indivíduos são criativos, mas em diferentes graus, ou seja, uns mais do que os outros, levando sempre em consideração inúmeros fatores.

Acompanhando a ideia expressa por Keneller (1978, p.27):

Todos os indivíduos são criadores por diversos graus. A natureza da criatividade permanece a mesma quer se produza um novo jogo ou uma

sinfonia [...] A criatividade situa-se na região que em cada indivíduo depende da área de expressão e capacidade dele.

De acordo com Alencar (1990, p.35), um estudo realizado com profissionais de várias áreas como, ciências, matemática, arquitetura e arte, apontou alguns traços que sobressaem como a autoconfiança, a flexibilidade e a sensibilidade emocional. Esses aspectos são relevantes, mas não determinantes, pois não se pode negar a bagagem de conhecimento de cada um.

Levando em consideração o avanço dos estudos em criatividade e o interesse das esferas internacionais, Roazzi e Souza (1997 apud Beker et al. 2001, p.572), revelam que diversas empresas norte-americanas e europeias utilizam programas de desenvolvimento do potencial criador, para auxiliar diretamente na produtividade dos seus funcionários e da empresa como um todo. De acordo com Becker (2001, p.572):

[...] a criatividade parece ser o fator cognitivo humano que pode satisfazer às exigências de uma sociedade que cada vez mais requer soluções eficientes para novos problemas que surgem a todo momento.

Um outro estudo realizado por Wechsler (1999) citado pelo mesmo autor, teve como finalidade tentar compreender a criatividade a partir das diferentes

abordagens comportamentais como a humanista, a cognitivista, a gestalt e a psicanálise.

A seguir serão apresentados alguns estudos em criatividade seguindo as ideias de Fleith e Alencar (2006, p.513-515).

Furmam (1998), por exemplo, realizou um estudo com o propósito de compreender se o clima da sala de aula contribui ou inibe a produção criativa. Observou-se, primeiramente, o comportamento do professor por meio dos recados e explicações transmitidos aos alunos. Na conclusão desse estudo, o autor explicita que o clima da sala de aula está relacionado com tais comportamentos. Ou seja, o ambiente escolar, sobretudo a sala de aula, influi diretamente na produção criativa dos alunos. Entretanto, Fleith e Alencar (2005, p.85), analisam que mesmo com a evidente importância do papel no ambiente educacional para expressão criativa dos alunos, “poucas tentativas têm sido feitas para se avaliar a extensão em que a criatividade tem sido estimulada ou inibida neste contexto.”

Posteriormente, Fleith (2000) conduziu uma pesquisa semelhante, a fim de desvendar o que professores e estudantes pensam sobre o ambiente favorável à criatividade. A partir das análises, verificou-se que os indivíduos pesquisados consideram que a sala de aula, no geral, favorece à produção de novas ideias. Contudo, Fleith e Alencar (2006, p. 514), afirmam que “um ambiente que inibe a

criatividade, ideias são ignoradas, professores são controladores e a estrutura educacional é excessiva.”

Um outro estudo desenvolvido por Alencar (2000), teve como finalidade identificar o perfil de professores de pós-graduação, enquanto facilitador ou inibidor da criatividade de seus alunos. O resultado mostrou que alunos identificam o professor facilitador por meio das “técnicas instrucionais utilizadas, a bagagem de conhecimentos, o tipo de relacionamento como os alunos e o interesse pela matéria”; já o professor inibidor segundo Alencar (2000 apud Fleith; Alencar, 2006, p.514), apresenta:

Técnicas instrucionais que priorizam a reprodução de conhecimento, relacionamento professor-aluno bastante precário, conteúdo da disciplina muito restrito e com poucas referências, falta de interesse pela matéria ensinada e pela aprendizagem do seu aluno, preparação inadequada das aulas e pouco domínio da disciplina lecionada.

Sendo assim, o próximo capítulo abordará alguns desses aspectos que podem influenciar na produção criativa no ambiente escolar.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS E AS SUGESTÕES PARA O ESTÍMULO DA CRIATIVIDADE

Neste capítulo serão identificadas algumas dificuldades encontradas pelos profissionais da área quanto ao estímulo da criatividade na rotina de sala

de aula, elencando sugestões que auxiliem esse processo. De acordo com Alencar e Fleith (2003, p.1), foi a partir da década de 70 que o foco das pesquisas em criatividade mudou da intenção de definir o perfil do indivíduo criativo para a influência social, cultural e histórica. Segundo Hennessey; Amabile (1998 apud Alencar; Fleith, 2003, p.1):

[...] a produção criativa não pode ser atribuída exclusivamente a um conjunto de habilidades e traços de personalidade do criador, mas também sofre a influência de elementos do ambiente onde esse indivíduo se encontra inserido.

Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1988, 1999 apud Fleith; Alencar 2005, p.86), sugere que o ponto mais relevante em criatividade não é definir "o que é criatividade" e sim "onde está a criatividade". Acreditam que a "criatividade resulta da interação de um sistema composto de três subsistemas: pessoa, domínio e campo."

Ou seja, esses fatores podem influenciar no processo de criação de algo novo. Csikszentmihalyi (1996, p.1) ainda acrescenta que "É mais fácil estimular a criatividade mudando as condições do ambiente do que tentando fazer as pessoas pensarem mais criativamente."

Desse modo, Hollingsworth (2007 apud Sales 2008, p.31), destacou que a Identidade Multicultural, por exemplo, auxilia na "capacidade de viver

intuitivamente em ‘vários mundos simultaneamente’ e de ‘observar o mundo em termos mais complexos’, daí um maior potencial de inovação.” E a possibilidade de novos processos criativos. Assim como também afirma Candau (2005, p.21), sobre esse assunto: “é importante promover processos educacionais que permitem que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta a realidade dos ‘outros’.”

Dockrell e McShane (2000 apud Dias, Enumo e Azevedo Junior 2004, p.430) apontam dois tipos de dificuldade de aprendizagem (DA):

- a) Dificuldades específicas, que se apresentam em tarefas cognitivas específicas (leitura, por exemplo) e
- b) Dificuldades gerais, representadas pelo aprendizado mais lento do que o normal em uma série de tarefas. Nesse aspecto, poderiam ser incluídos casos de retardo mental.

Em relação a essas dificuldades, Ausubel, Novack e Hanesian (1980) discordam. Pois, esses autores compreendem que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem uma dificuldade específica em certa área, porém são capazes de aprender em outras.

Entretanto, o foco principal deste estudo está nas condições culturais, sociais e ambientais,

sobretudo o da sala de aula, que influenciam no desenvolvimento da criatividade.

De acordo com Shansis (2003), é extremamente importante que o potencial criativo seja identificado, pois atualmente, com o avanço tecnológico e científico, a sociedade necessita cada vez mais de indivíduos criativos, capacitados a solucionar problemas.

A respeito da aquisição da linguagem, por exemplo, Luft (1995, p.49) expressa que a insegurança e a inibição durante o processo comunicativo, produzem um bloqueio da criatividade. Nesse sentido, é necessário que o educador e/ou os pais forneçam condições estimulantes para a expressão do pensamento, conseqüentemente “incutirão no aluno a confiança no seu saber linguístico, na sua criatividade” (ibid., p.66).

Moran, Masetto e Behrens (2000, p.17), apontam que a motivação e a curiosidade também dependem do aluno. Acredita-se que quando o indivíduo está diretamente envolvido com determinada atividade, é capaz de produzir e aprender mais rapidamente. Entretanto, relata sobre a importância do ambiente favorável à aprendizagem “o ambiente agradável, e o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem” (ibid., p.24). Conseqüentemente, auxiliar na produção de novas ideias.

Apropriadamente, Libâneo (1994), coloca que o educador, sendo ele o responsável pelo domínio do conhecimento e pelo desenvolvimento intelectual, crítico e criativo dos seus educandos, deve motivá-los a partir de conteúdos significativos e contextualizados. Pois, é através desse “método” que os alunos tornar-se-ão mais concentrados e atenciosos, contribuindo, até mesmo, para a redução da indisciplina. Ainda sobre atenção e concentração Lopes (2001, p.44) aponta que para haver esse desenvolvimento, o professor pode trabalhar com atividades, como recorte ou pintura. Ressalta que essas atividades quando aplicadas de modo gradativo, ou seja, aumentando as dificuldades e as exigências a cada aula, os alunos terão maiores chances de se tornarem mais concentrados.

De acordo com Gentile (2005, p.56), estudos da neurociência comprovaram que a emoção e o humor também podem influenciar nas atividades dentro da sala de aula. “Um ambiente de aprendizado rico em estímulos aguça os sentidos [...]” Nesse caso, a autora coloca algumas sugestões que facilitam o aprendizado e conseqüentemente estimulam a criatividade, como atividades musicais, o trabalho em diferentes ambientes, ligando atividades físicas aos conteúdos, ou ainda, uma simples mudança na disposição das carteiras ou de equipes em sala. Na visão de Lopes (2001, p.46):

A tarefa do educador para facilitar esse desenvolvimento é dar espaço, dar

permissão, sem censuras ou críticas que, se mal colocadas, bloqueiam as manifestações artísticas da criança, impedem-na de arriscar-se, de mostrar-se.

Vale ressaltar que a motivação e o envolvimento não estão relacionados apenas aos alunos, mas também aos educadores. Segundo Navarro (2008), “pessoas criativas estão sempre em busca de aperfeiçoamento naquilo que fazem e disso extraem seu prazer.” O indivíduo estará mais predisposto à produção de novas ideias, quando tiver prazer pelo que faz, sobretudo, quando procurar fazer suas atividades de modo diversificado, tentando encontrar novos caminhos para as respostas. Alencar; Fleith (2003b, p.63) afirmam:

Sabe-se que algumas condições são necessárias para que o indivíduo possa usufruir, de forma mais plena, o seu potencial para criar. Fatores como estilos de pensamento, características de personalidade, valores e motivações pessoais influenciam a expressão da criatividade. Entretanto, a criatividade não é apenas um fenômeno de natureza intrapsíquica. Fatores de ordem sociocultural, como valores e normas da sociedade, também contribuem de forma considerável para a emergência, reconhecimento e cultivo da criatividade ou, pelo contrário, para sua repressão. (ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S., 2003b, p.63).

A respeito desse assunto as autoras apontam que algumas barreiras são de caráter perceptual, emocional ou cultural. Sendo assim, aspectos internos ou externos. Nesse contexto, Alencar e Fleith (2003b, p.63-69) engajaram-se em uma pesquisa com 554 professores da rede pública e privada de Brasília, com o objetivo de identificar algumas barreiras à promoção da criatividade pessoal. Concluíram que alguns dos fatores que inibem a criatividade dos professores, por exemplo, é a falta de tempo e de oportunidade, assim como a timidez e a falta de motivação.

Recentemente (2008, p.59-66), as mesmas autoras realizaram um novo estudo (anexo1) com 398 professores do ensino fundamental, também da rede pública e privada de Brasília, porém com o objetivo de identificar as barreiras às quais os professores encontram para o incentivo da criatividade nos alunos. São elas:

- Elevado número de alunos em sala de aula
- Escassez de material didático disponível na escola
- Baixo reconhecimento do trabalho do professor
- Alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula
- Falta de apoio institucional na implementação de projetos inovadores

- Desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado
- Qualidade dos livros didáticos adotados na escola
- Baixo incentivo para inovar a prática docente
- Falta de oportunidade para realizar atividades fora da sala de aula
- Presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho docente
- Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas sobre estratégias de ensino
- Falta de orientação por parte da coordenação pedagógica da escola, no que diz respeito a como favorecer o desenvolvimento da criatividade do aluno
- Extensão do programa a ser cumprido no decorrer do ano letivo
- Desconhecimento de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade do aluno
- Desconhecimento de textos (livros e/ou artigos) a respeito de como implementar a criatividade em sala de aula
- Falta de entusiasmo pela atividade docente
- Insegurança para testar novas práticas pedagógicas

- Falta de autonomia na forma de conduzir as atividades docentes.

Seguindo as ideias de Amabile (1989, apud Fleith e Alencar 2005, p.87), “o ambiente harmonioso, estimulador e significativo pode contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo.” Para que isso ocorra, as autoras sugerem algumas alternativas:

- Oferecer tempo para que o aluno pense em novas ideias;
- Elogiar as produções dos alunos;
- Incentivá-lo a procurar novas soluções, formular problemas, gerar hipóteses;
- Contextualizar as experiências e as produções criativas com a realidade vivida pelo aluno;
- Envolvê-los no processo avaliativo;
- Desenvolver a percepção da importância da aprendizagem e do ambiente escolar.

De acordo com a concepção de López, Almeida e Moreira (2005, p.205).

O pensamento criativo (ou divergente) procura encontrar soluções novas, por oposição ao pensamento convergente, no qual a pessoa dirige seus esforços a encontrar uma solução correta e conhecida.

Sendo assim, considerando as variáveis cognitivas, ambientais e de personalidade, o

educador deve oportunizar um contexto educacional motivador, que estimule os educandos a encontrar novas respostas para as ideias já estabelecidas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron, 1996.

_____. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia escolar e educacional**, v.1, n.1, p.29-37, 1997.

_____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. n.19, p.84-94, 2000.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Psicologia: Teoria e Pesquisa. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. Brasília. v.19, n.1, p.1-8. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

_____. Psicologia: Reflexão e Crítica. **Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino**. Porto Alegre. v.16, n.1, p.63-69. 2003b. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16798.pdf>>.

Acesso em: 19 jul. 2008.

_____. **Psicologia: Teoria e Pesquisa. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental.**

Brasília. v.24, n.1, p.59-66. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n1/a07v24n1.pdf>>.

Acesso em: 28 jun. 2008.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; MARTINEZ, A. M. Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican students: A comparative study. **The Journal of Creative Behavior**, v.37, n.3, p.179-192. 2003.

AMABILE, T. A. **Growing up creative.** Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press, 1989.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARRON, F; HARRINGTON, D. Creativity, intelligence and personality. **Ann rev of psychology**, n. 32, p.439-476. 1981.

BECKER, A. A. M. et al. **Psicologia: Reflexão e Crítica. Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários.** Porto Alegre. v.14, n.3, p.571-579. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7842.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

BODEN, M. A. O que é a criatividade? In: Boden, M. A. (org). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 81-123.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (org). **Culturas e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

COLLINS, R. **The sociology of philosophies**: a global theory of intellectual change. Cambridge: Harvard University Press, 1998

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: A systems view of creativity. In: STERNBERG, R. J. (org). **The nature of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 325-339.

_____. **Creativity**. NY: HarperCollins. 1996.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (org). **Handbook of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.

CUCHE, Denys. **Cultura e identidade**: A noção de cultura nas ciências sociais. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC. 2002.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo: Planeta do Brasil. 2007.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; AZEVEDO JUNIOR, Romildo Rocha. Psicologia em

Estudo. **Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem.** Maringá. v.9, n.3, p.431-437 . set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a10.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

DOCKRELL, J.; McSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

EYSENCK, H. J. As formas de medir a criatividade. In: BODEN, M. A. (org). **Dimensões da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 p. 203-244.

FELDHUSEN, J. F.; GOH, B. E. Assessing and accessing creativity: an integrative review of theory, research, and development. **Creativity Research Journal**, v.8, n.3, p.231-247, 1995.

FLEITH, D. S. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. **Roeper Review**, n.22, 148-153. 2000.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Psicologia: Teoria e Pesquisa. **Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula.** Brasília. v.21, n.1, p. 85-91. jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

_____. Psicologia em Estudo. **Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de**

sala de aula para criatividade. Maringá. v.11, n.3, p. 513-521. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a06.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

FURMAN, A. Teacher and pupil characteristics in the perception of the creativity of classroom climate. **Journal of Creative Behavior**, v.32, n.4, p.258-277, 1998.

GARDNER, H. **Mentes que criam.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, H. **Inteligência:** Um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva. 2000.

GENTILE, Paola. É assim que se aprende. **Nova Escola**, São Paulo, n.179, p.52-57, jan./ fev. 2005.

HENESSEY, B.A.; AMABILE, T. M. The conditions of creativity. In: STERNBERG, J. R. (org). **The nature of creativity.** NY: Cambridge University Press, 1988. p. 11-38.

HOLLINGSWORTH, R. High Cognitive Complexity and the Making of Major Scientific Discoveries. In SALES, A.; FOURNIER, (org). **Knowledge, communication and creativity.** Sage Studies in International Sociology. London: SAGE, 2007. p. 56.

KENELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade.** 14.ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença.** Martins Fontes, 1991.

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

LOPEZ, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÓPEZ, J.; ALMEIDA, R. L.; MOREIRA, F. M. A. Revista Brasileira de Ensino de Física. **TRIZ: Criatividade como uma ciência exata?** v. 27, n. 2, p. 205-209. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v27n2/a04v27n2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

LUBART, T. I. Creativity. In: STERNBERG, J. R. (org). **Thinking and problem solving**. New York: Academic Press. 1994. p. 289-332.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n.54, p.32-34, mar. 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: Por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1995.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Psicologia Escolar e Educacional. **Metacognição e leitura**. Campinas. v.10 n.2, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200019&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 09 set. 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 12.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

NAVARRO, Leila. **Motive-se para criar, crie para motivar-se**. Disponível em: <http://www.catho.com.br/jcs/inputer_view.phtml?id=10074>. Acesso em: 20 set. 2008.

RICHARDS, R. L.; KINNEY, D. K.; BENET, M. Assessing everyday creativity: characteristics of the Lifetime Creativity Scales and validation with three large samples. **J Personality and Social Psychol.** v.54, p.476-485. 1988.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. **Criatividade e desenvolvimento**. Publicação interna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.1997.

SALES, Arnald. Sociologias. **Criatividade, comunicação e produção do saber**. Porto Alegre. n.19, p.22-39, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n19/a03n19.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

SHANSIS, F. et al. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul. **Desenvolvimento da versão para o português das Escalas de Criatividade ao Longo da Vida (ECLV)**. Porto Alegre. v.25, n.2, p.284-296. maio/ago. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25n2/v25n2a05.pdf>>.

Acesso em: 13 jul. 2008.

STERNBERG, J. R. **As capacidades intelectuais humanas**: Uma abordagem em processamento de informação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

_____. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

TARDIFF, T. Z.; STERNBERG, R. J. What do we know about creativity? In: STERNBERG, J. R. (org). **The nature of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1988. p. 429-440.

VERVALIN, C. H. Que es la creatividad? In: DAVIS, G. A.; SCOTT, J. A. (org). **Estrategias para la creatividad**. Buenos Aires: Paidós, 1975. p. 19-23.

WESCHLER, S. M. Avaliação da criatividade: Um enfoque multidimensional. In: WESCHLER, S. M.; GUZZO, R. S. L. (org). **Avaliação psicológica: Perspectiva internacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 231-259.

TERRITÓRIO DA SANTA: UMA IDENTIDADE CONSAGRADA

Janine Silva da Penha Siqueira

O LOCAL E SUA HISTÓRIA

Araçatiba é uma comunidade pequena com poucos moradores, dentre eles afrodescendentes e também pessoas que para lá se direcionaram em diferentes ocasiões por diversos motivos. Suas singularidades nos despertaram a curiosidade e vontade de conhecer um pouco mais de sua história. Trabalhamos juntamente com integrantes do Fórum Comunitário, e assim obtivemos as diretrizes necessárias para fomentar a pesquisa. Os moradores mais antigos de Araçatiba sempre estão muito dispostos em ajudar, contribuíram com a pesquisa no que foi preciso, abrindo a porta de suas casas, nos emprestando um pouco do seu tempo, contando histórias, relembando o passado. Sem essa hospitalidade o trabalho estaria impossibilitado.

Houve épocas em que existiam muitos festejos em Araçatiba, mas por falta de incentivo em reavivar a identidade quilombola juntamente com os moradores (tendo em vista que esse processo de construção da identidade é contínuo) alguns festejos

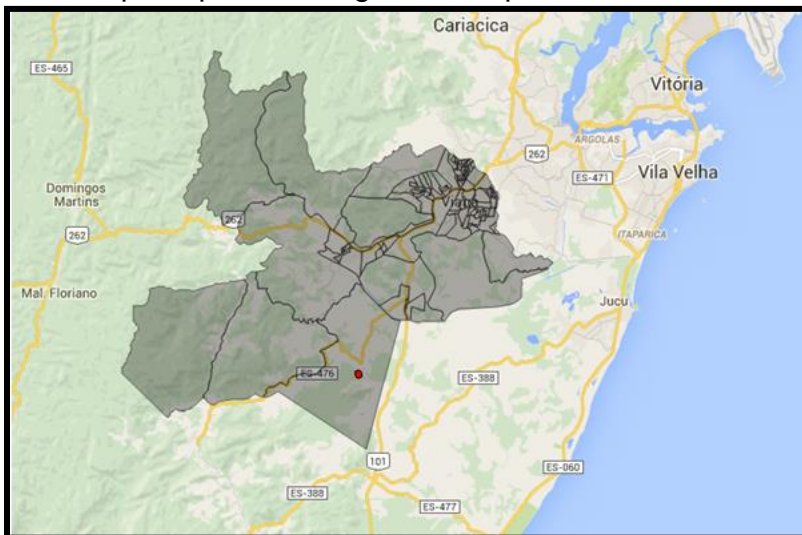
não ocorrem mais, como é o caso da Missa Afro. Mesmo com esses impasses, a comunidade de Araçatiba é muito animada e não deixa morrer algumas tradições da igreja, como a fincada e retirada do mastro de São Benedito. Os festejos realizados estão diretamente ligados à igreja católica, a banda de congo de Araçatiba também participa, mostrando que a comunidade se apropria do território que é da Santa, mais em seu favor, no sentido de cuidarem dela e manterem vivas as tradições ligadas a igreja.

Grande parte dos moradores de Araçatiba são devotos a Nossa Senhora da Ajuda, que é a dona da terra, mesmo os que não seguem o catolicismo respeitam o fato de a terra pertencer a santa e zelam do patrimônio histórico. Os moradores mais antigos cuidam e passam aos mais jovens essa importância. Desse modo, todos os moradores, mesmo os mais recentes, respeitam a igreja de Nossa Senhora da Ajuda e reconhecem que dela são as terras.

Antigamente Araçatiba era uma grande fazenda, conhecida pela lavoura de cana-de-açúcar, onde o trabalho escravo de negros trazidos do continente africano constituía a principal mão de obra. No entanto, a história da Fazenda Araçatiba começa de fato com a chegada dos jesuítas que tinham como objetivo catequizar os povos indígenas da região, que possivelmente eram da tribo dos Puris, de acordo com a Prefeitura de Viana.

LOCALIZAÇÃO E INFORMAÇÕES GERAIS

O bairro Araçatiba localiza-se no município de Viana, que é parte da região metropolitana do estado



do Espírito Santo. O município de Viana faz divisa com Cariacica ao norte, Guarapari ao sul, Vila Velha ao leste e Domingos Martins a oeste como é possível observar na figura 1. Araçatiba fica à 8 km de Viana Sede e aproximadamente 20 km da capital do estado. De acordo com a Prefeitura de Viana o bairro Araçatiba compreende os loteamentos de Seringal, Mamoeiro e Araçatiba, destacados na figura 2, mas segundo os moradores essa extensão é conhecida como distrito de Araçatiba, já o bairro Araçatiba é apenas a parte ocupada por eles.

Figura 1: Município de Viana, com o bairro Araçatiba destacado de vermelho. Fonte: Google Mapas (2011). Elaboração da autora.

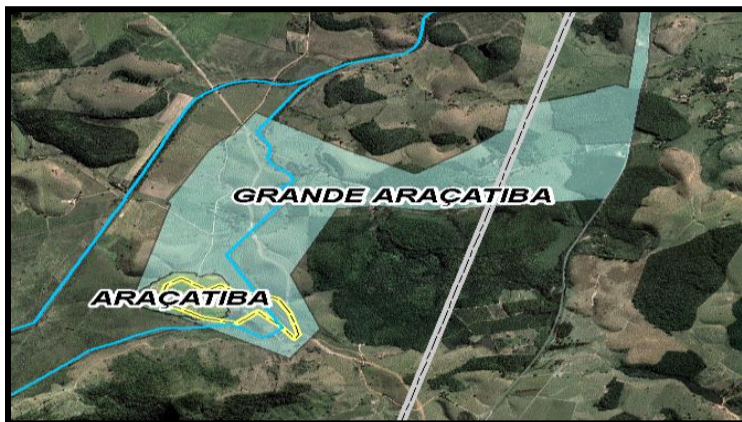


Figura 2. Distrito de Araçatiba de azul compreendendo os loteamentos de Seringal e Mamoeiro e bairro Araçatiba destacado de amarelo indicando a parte urbanizada. Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (2007).

O município de Viana é considerado rural em maior parte de sua extensão, mas também possui área urbanizada, como é o caso do bairro Araçatiba. Podemos observar melhor a área urbanizada do município no anexo 1. Araçatiba possui cerca de 200 famílias, tendo aproximadamente o número de 800 habitantes, conforme a última pesquisa realizada pelo Fórum Comunitário de Araçatiba em 2007. Esse número não condiz com a realidade atual, mas sendo o único dado à disposição no momento, tomamos por referência.

Existem planícies em Araçatiba assim como em outras partes do município de Viana, além do mais, o entorno da comunidade é rural, cercado de fazendas voltadas principalmente à criação de gado.

De acordo com a Prefeitura de Viana, o município é banhado pela bacia do rio Jucu, e pelos rios Biriricas, Peixe Verde, Formate, Calçado, Santo Agostinho e Jacarandá, esse último passa por Araçatiba.

Araçatiba tem suas ruas pavimentadas, mas a estrada de acesso ainda é de chão. Possui luz elétrica, telefone público, acesso a internet, transporte público, água encanada, iluminação pública, posto de saúde, escola que contempla o primeiro segmento do ensino fundamental, campo de grama, e uma quadra sem reforma e em condições precárias ao lado da escola, casa de costura das mulheres quilombolas atualmente sem funcionamento, banda de congo, muitas igrejas evangélicas, alguns bares, nenhum mercado ou feira livre, pouco comércio, cemitério histórico e a igreja de Nossa Senhora da Ajuda.

OS JESUÍTAS E A GRANDE FAZENDA ARAÇATIBA

Araçatiba é terra de descendentes de escravos e patrimônio da santa, suas particularidades atuam diretamente no processo de construção da identidade dos moradores. Com a finalidade de entender como se dá a formação dessa identidade, faremos um breve histórico sobre a comunidade. Além de fontes bibliográficas, buscamos na história oral meios de destrinchar um pouco sobre Araçatiba, fomentando registros a respeito da mesma. A história contada sobre Araçatiba começa com a chegada dos jesuítas, que vieram ao Brasil com o principal objetivo de catequizar os povos indígenas.

Os jesuítas são padres congregados da Companhia de Jesus, fundada em 1534, por Santo Inácio de Loyola, para a conversão dos hereges e mais serviços da religião. Quando aqui chegaram os primeiros sacerdotes inacianos, em 1551, eles já tinham boas notícias de nossa terra. Haviam compreendido a viagem sabedores das dificuldades que os aguardavam numa região onde os selvagens e as feras dominavam em meio do estendal verde das florestas que se estendiam em todas as direções (BALESTRERO, 2012-V.3, p. 57).

No período jesuítico Araçatiba era a maior fazenda conhecida da região e teve grande importância comercial, principalmente devido à produção de cana-de-açúcar. Relativamente próxima ao colégio e residência de São Tiago de Vitória, com o qual se comunicava através do canal de Camboapina, além de núcleo produtivo, como as demais fazendas jesuíticas no Espírito Santo, Araçatiba exerce importante papel ao interiorizar a ação dos jesuítas. Em 1730, padres jesuítas viviam habitualmente na grande fazenda, então ampliada com os edifícios correspondentes à igreja, senzalas e oficinas. [...] Em fins do século XVII, tinha residência e igreja. De localização mais central na capitania e favorecida pela possibilidade de comunicação fluvial com Vitória, onde os padres possuíam porto próprio, a fazenda de Araçatiba se destacou pela escala de sua produção (SECULT, 2009, p. 345).

Foi considerada a maior, a mais eficiente e a mais organizada fazenda dos jesuítas no Brasil. Sua maior produção era a cana-de-açúcar e grande parte do açúcar era exportada para a Europa. Ali foi construída a Igreja Nossa Senhora da Ajuda, ainda existente. (RODRIGUES, 2010, p. 29).

Em Araçatiba, os jesuítas organizaram uma das mais importantes fazendas do Brasil que ajudava a manter o Colégio São Tiago e alguns aldeamentos indígenas. (CARNIELLI, 2006, p. 169).

Os jesuítas trabalhavam com cana né, eles tinham engenho, exportava açúcar pra Vitória. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Basta dizer que nela trabalhavam aproximadamente 850 pessoas, incluindo padres, irmãos, negros libertos, negros escravos e índios, formando uma comunidade muito organizada e unida que causava inveja às autoridades portuguesas da época pombaliana, que não tinham capacidade de fazer tamanho empreendimento (CARNIELLI, 2006, p. 92).

Em sua viagem ao Brasil em 1816 o príncipe Maximiliano expressa suas impressões sobre a grande fazenda Araçatiba,

Foi a maior fazenda que encontrei durante a minha viagem. O edifício possui extensa fachada de dois pavimentos, e uma igreja; as choças dos negros, como o engenho de açúcar e as casas de trabalho, ficam ao pé de uma colina, perto da residência. (WIED-NEUWIED, 1989).

Não apenas na Grande Fazenda Araçatiba, mas em outras do estado, os jesuítas trabalharam por longos anos. De acordo com Balestrero (2012-V.3, p. 58) “Durante 209 anos trabalharam no Espírito Santo, entre a vida e a morte, devassando as florestas marginais do oceano, enveredando pelos cursos dos rios, fundando aldeias e abrindo roças para o cultivo da terra. Quase todos os nossos maiores rios foram por eles explorados”.

Não foi fácil aos padres inicianos valorizarem as terras de Araçatiba, até tornarem-na a maior fazenda da costa brasileira, com cerca de 850 serviçais no seu trabalho, entre negros, escravos e índios. Para o conseguirem, tiveram que sanear os grandes pantanais então existentes, inclusive abrir um longo canal de 12 quilômetros de extensão, ligando o rio Jucu a Vitória, a fim de encurtar o longo itinerário do rio pela Barra do Jucu. Este canal aberto em 1740 foi o primeiro construído no país. [...] O seu transporte, que era feito pelo rio Jacarandá, afluente do rio Jucu e por este até Vitória, aproveitando o canal de Camboapina (também conhecido por rio Marinho) tinha um trapiche bem montado em Araçatiba, para

embarque e desembarque de mercadoria (BALESTRERO, 2012-V.3, p. 90).

Ainda que as informações acerca da extensão real do canal não conversem entre si, esse parece ser um fato importante na história de Araçatiba, tendo em vista que é compartilhado pelos próprios moradores.

Os jesuítas fizeram um canal de 1200 metros que deu origem ao rio Jacarandá. Essa vala que eles abriram deu origem ao rio Jacarandá. Então esse rio deságua no rio grande, rio Jucu, nós chamamos de grande, dali, do rio Marinho e chega no mar, chegava, não sei se ainda chega, os rios todo poluído, o rio Marinho hoje não tem mais água, é uma lama. Quando eu era criança aquela água azulzinha, minha tia lavava roupa. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

No seu trabalho de catequese, os jesuítas cogitaram de tudo que pudesse desenvolver a sua missão apostólica. Duas foram as providências que tomaram ou incentivaram de início mesmo porque era impossível difundir a religião, pelo menos na então vila de Vitória, porque no interior já estavam cuidando das residências e missões, inclusive dos meios de abastecimento delas e do Colégio de Vitória com a organização de suas fazendas, onde colhiam todos

os produtos agrícolas de que careciam, com abundância (BALESTRERO, 2012-V.3, p. 95).

A contribuição de povos indígenas para Araçatiba foi muito considerável, além de serem os primeiros a trabalharem na construção da fazenda, é de origem indígena o nome do bairro. Os nomes atribuídos aos lugares – por vezes incorporados pelas pessoas - trazem valiosos significados acerca do território de então (FERREIRA, 2009, p. 56).

Carnielli fala um pouco sobre essa nomenclatura,

Fazenda de Araçatiba. (Araçá = frutinha do araçazeiro, mais *Tyba* = abundância, grande quantidade). Em 1556, o valente cacique Pirá-Oby (*Pirá* = peixe sem escamas, mais *Oby* – verde) e numerosos índios Tupiniquins, juntos com Padre Brás Lourenço s.j., fundaram a Aldeia do Campo, que depois se agregou à de Araçatiba, onde viviam Tupiniquins e Papanases. Disso resultou, mais tarde, em 1716, a grande Fazenda do Campo de Araçatiba ou, simplesmente, de Araçatiba, com 2.000 alqueires de terra. Sua sede localizava-se no atual Distrito de Araçatiba, no Município de Viana. Os jesuítas construíram ali, desde o início, a **Igreja de Nossa Senhora da Ajuda**, cuja imagem foi trazida de Portugal. (CARNIELLI, 2006, p. 92).

Quanto à escravidão dos povos indígenas temos observado que de fato ocorreu, mas essa não foi uma tarefa tão fácil para o colonizador. Um povo em seu lugar de origem é um bom conhecedor do território, da melhor maneira de circular nele - e também de se esconder nele; enquanto que para o recém-chegado, tudo é misterioso e estranho, sem qualquer intimidade. Este foi um importante fator considerado pelo colonizador europeu na construção do escravismo, visto que era mais fácil exercer a dominação daqueles que não pertenciam às terras da América (FERREIRA, 2009, p. 14) dessa forma, os escravos africanos respondiam melhor as expectativas.

Dessa forma, era bem mais interessante para os colonizadores europeus a escravidão de africanos, pois assim como eles, não conheciam tão bem quanto os índios, as terras que estavam a explorar. Assim, os africanos apresentariam menos resistência que os índios ao trabalho, estando eles em um território desconhecido. Outro fator que parece ter motivado o tráfico de escravos africanos ao Brasil, seria a proteção que os jesuítas desprendiam para impedir a escravidão dos povos indígenas.

Os povos indígenas eram conhecedores das terras e tinham mais habilidade em andar e se esconder na mata que era desconhecida pelos europeus, mas esses ainda assim obtinham a mão de obra e conhecimento daqueles para a exploração,

oferecendo em troca objetos. No entanto, os índios se negavam a fazer trabalhos considerados mais pesados, como por exemplo, o cultivo da cana-de-açúcar. Dificilmente os colonizadores conseguiriam índios para essa tarefa, visto como um trabalho muito pesado, desgastante e, além do mais, feminino (FLORENTINO *et all*, 2008, p. 15). Para esse mesmo autor, os jesuítas foram defensores dos indígenas contra a ação exploratória dos colonos.

Imbuídos do propósito de proteger os indígenas dos colonos e de convertê-los à fé cristã, jesuítas e clérigos de outras ordens religiosas dedicaram-se à tarefa de catequização nas aldeias. Além da educação e da religião, visavam a introjetar nos aborígenes hábitos europeus de trabalho, cuja concepção distanciava-se das culturas nativas. (Idem, *ibidem*).

Segundo Novais (1979),

Em vários momentos e em quase todas as regiões, utilizou-se o trabalho dos indígenas. Entretanto, desde cedo foi introduzido o escravo africano nas terras da América portuguesa. Várias razões, contraditórias ou complementares, foram apontadas para explicar tal opção: a inaptidão do índio para a lavoura, a defesa dos jesuítas, que se opuseram veementemente à escravização daquele, a rarefação demográfica, a pouca resistência às doenças

ocasionadas pelo contato com o branco e os lucros do tráfico negreiro que passaram a ser importante fatia do comércio colonial. (p. 104-105).

Estamos cientes da importância que teve para a história e desenvolvimento do Brasil a contribuição proveniente do trabalho dos jesuítas, mas não podemos deixar de mencionar que eles com sua ordem e organização, atuaram também como agentes desestabilizadores da ordem que já existia nesse território antes de sua chegada, acreditando que a civilização e religião oferecidas por eles fossem superior as que aqui já existiam. Além do mais, também executaram direta ou indiretamente a escravidão dos povos indígenas.

Naquela época camuflava muito, eles escravizavam índios também, era metade da mão de obra de negros e metade de índio. Mas essa grande fazenda na época dos jesuítas era tudo índio, não tinha negro ainda. (Janne, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Os índios não eram trazidos ao trabalho somente pelos colonos, como temos o exemplo de Belchior de Azeredo, em 1573, quando cerca de duzentos foram por ele escravizados. Os jesuítas também o fizeram, em 1576, quando, de uma só vez, trouxeram dos sertões aproximadamente um milhar de selvagens, todos arregimentados por eles. A

diferença é que os colonos atacavam covardemente, para escravizá-los, enquanto que os jesuítas o faziam com inteligência e por meios brandos, levando-os espontaneamente ao trabalho rude da terra (BALESTRERO, 2012-V.2, p. 61).

Ao que parece, a escravidão dos índios foi mascarada por muito tempo, mas após a expulsão dos jesuítas tornou-se oficial,

Expulso os jesuítas em 1760, acabou-se a farsa, oficializando-se a escravidão dos índios, como temos o exemplo do ouvidor José Pinto Ribeiro, em junho de 1792, quando de Vitória mandou vir de Nova Almeida os índios para trabalharem como escravos, na estrada de Maruípe (BALESTRERO, 2012-V.3, p. 58).

No início da colonização europeia, os povos originários do continente que viria a ser denominado América resistiram à expropriação de *seus territórios*, que conheciam tão mais que o colonizador. A sua territorialidade dificultava a dominação colonial, tornando ainda mais necessário o tráfico de africanos negros, para servir como mão de obra escravizada nas atividades lucrativas à Coroa Portuguesa. Arrancados de seus territórios, destituídos de seus laços de parentesco e de suas comunidades, já em sua trajetória dentro dos navios negreiros, os africanos alimentavam um sentimento de medo em

relação ao opressor estranho e brutal (FERREIRA, 2010, p. 9).

Após a expulsão dos jesuítas, as propriedades e riquezas construídas pelos religiosos passaram a pertencer a algumas pessoas de prestígio junto à Coroa Portuguesa, entre elas o Coronel Bernardino Falcão de Gouveia Vieira Machado, que passou a ser proprietário de Araçatiba (BARONI, 2014, p. 8). Esse fato foi citado por Heribaldo Balestrero,

Produzindo açúcar em grande escala, com extensas plantações de cana, que abrangiam toda a baixada, foi sequestrada em 1760, com todo o seu acervo e objetos de arte religiosa, que desapareceram totalmente. (2012, V.3, p. 90).

Assim, adentraremos a seguir na segunda fase da Fazenda Araçatiba. A primeira fase, como vimos, refere-se ao trabalho dos jesuítas, sobretudo com a contribuição dos índios. Esses realizaram um importante trabalho, dando os primeiros passos para a construção da maior fazenda jesuítica do Brasil.

SEBASTIÃO VIEIRA MACHADO

O principal objetivo do europeu, no caso do Brasil os portugueses, era obter mão de obra para trabalhar na lavoura canavieira, pois o açúcar era um produto de grande valor comercial, muitas vezes chamado de “ouro branco” (BARONI, 2014, p. 21). Mediante as dificuldades que os portugueses

encontraram para escravizar os índios, se mostrou muito mais oportuno e eficiente utilizar os negros africanos como mão de obra escrava. Podemos confirmar esse fato com a afirmativa da mesma autora,

Os povos indígenas, além de contarem com a defesa dos jesuítas, eram muito dispersos pelo território brasileiro e bastante “ariscos” ao contato com os portugueses, com os quais entraram várias vezes em confrontos que resultavam até na morte de europeus. O africano seria uma boa solução para o objetivo dos portugueses, visto que saíam da África já dominados, transformados em mercadoria, moldados e submissos às ordens do senhor. (Idem, ibidem).

Ainda hoje na comunidade é possível ouvir relatos sobre a difícil relação entre os índios e portugueses,

[...] e minha avó falava que quando o Sebastião chegou, já era relato dos outros, ela não era escrava não, vovó Patrícia, ela era descendente do Sebastião, então ela falava, ela era filha do Luciano Vieira Machado, ela falava que quando os portugueses chegaram, eles (os índios) ficaram com tanta raiva que fugiram, se refugiavam e jogavam de lá onde era a fazenda do Vilasque hoje, eles (os

índios) jogavam flechas que caíam na porta da igreja com raiva deles (portugueses) e se refugiaram nos matos, por isso que eu acho que eles não conseguiram escravizar os índios, eles (os índios) eram escravos dos jesuítas. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Sendo assim, o tráfico africano possibilitou mão de obra em grande escala e durante muitos séculos ao Brasil. Os negros africanos eram escravizados e submetidos a injúrias, maus tratos e constante violência física e cultural. “A captura, escravização e tráfico de africanos fomentaram o mais lucrativo comércio colonial. Destinado aos territórios dominados pelos estados europeus, sobretudo na América, o trabalho escravo tornava-se condição para mover o sistema colonial, fundamentado na disseminação da violência, do medo e do controle...” (FERREIRA, 2009, p. 29).

Para efetivar sua dominação sobre o território que viria a ser o Brasil, foi prática corrente da Coroa a distribuição de terras a cidadãos e famílias oriundos de uma elite político-econômica portuguesa, que tivessem condições de ocupá-las por atividades exploratórias que gerassem riqueza para a Metrópole (FERREIRA, 2009, p. 51), e assim, mediante a distribuição de terras, a Fazenda Araçatiba passa a pertencer a Bernardino Falcão de Gouveia Vieira

Machado, que na época, conseguiu um dos maiores latifúndios até então conhecidos.

Ao falecer, deixou para seu filho, o coronel Sebastião Vieira Machado, um inveterado celibatário que possuía para mais de 30 filhos espúrios com as escravas, a maior fazenda existente na costa brasileira, em princípio do século passado, entre Rio de Janeiro e Salvador, na Bahia, com uma escravaria de mais de quatrocentos negros, além dos índios que serviam também gratuitamente, todos ocupados nas plantações de cana, além de duas ou três usinas de açúcar, trapiches e abundante criação de gado, estendidas por uma área, que abrangia quase dois mil alqueires de terra, compreendendo Araçatiba, Mamoeiro, Bitiriba, Jucuna, Barra do Jucu, Ponta da Fruta e toda região de Campo Grande (Cariacica), tudo isto adquirido a guisa do auxílio que havia prestado à província, por ocasião da independência, como um dos membros da junta provisória... (BALESTRERO, 2012-V.3, p. 60-61).

Já o Sebastião continuou com a atividade das canas né, fazendo açúcar, mas já plantava cereais. As terras aqui são muito férteis, um ano Araçatiba abasteceu Vitória por um ano de feijão colhido nas nossas terras. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

De acordo com o Fórum de Araçatiba (2007, p. 9), Sebastião Vieira Machado era branco, amigado com uma negra, além de ter tido muitos filhos espalhados. Seus 21 herdeiros doaram 21 hectares para a igreja de nossa Senhora da Ajuda. Cada herdeiro teria doado um hectare para a igreja católica, com o objetivo de que os negros, trabalhadores da fazenda, permanecessem no local.

Somos descendentes por parte de mãe. A minha bisavó era descendente dele, Emília Vieira de Golveia, irmã de Maria Vieira de Golveia Neves, que é a mãe do meu padrinho, meu pai adotivo. Eram descendentes dele, eu num sei se eram filhas ou netas. Basta que eles eram herdeiro dele, quando ele morreu ele deixou muita terra aqui em volta da igreja e fora daqui também, aqueles que moravam perto da igreja, doaram uma medida de terra para Nossa Senhora da Ajuda, por isso que nós, ninguém nos incomoda, porque é através de documento né, documento legal. Passaram o documento no primeiro cartório de Vitória, que eu esqueci o nome agora, acho que é Nelson Monteiro. Então ninguém nos derruba por causa disso, eles não deram de boca não, eles passaram no cartório. 21, 21, eu achava que era 21 hectares, mas depois o Paulo, o padre Paulo Regis é que mexe com esses documentos, ele trouxe e leu na nossa frente, eu acho

que não é hectares não, é mais. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

A história de Araçatiba gira em torno da Santa, da igreja católica, tanto que a permanência nas terras se deu principalmente no sentido de constituir cuidadores da Santa, e é assim até hoje. Na comunidade além da Igreja Católica, existem outras igrejas evangélicas, mas mesmo assim, o respeito dedicado a Santa Nossa Senhora da Ajuda é muito observado na fala dos próprios moradores. Todos respeitam o fato da terra ser da Santa, e ali permanecem como cuidadores dela, zeladores do patrimônio histórico. E assim, adentraremos a Igreja de Nossa Senhora da Ajuda, dada a importância da igreja para a identidade da comunidade.

NOSSA SENHORA DA AJUDA

*Dessa majestosa penumbra
passamos inesperadamente para um
trecho escampo, e tivemos grata
surpresa quando, de súbito,
descortinamos o grande edifício
branco da fazenda de Araçatiba, com
as suas duas torres pequenas, situada
numa linda planura verde, ao pé do
altaneiro Morro de Araçatiba,
montanha rochosa coberta de mata.*

(WIED-NEUWIED,
1989).

A Igreja de Nossa Senhora da Ajuda, cuja imagem veio de Portugal, foi construída pelos Jesuítas no século XVIII. Houve quem afirmasse que ela tivesse duas torres, o que não é verdade. Sempre teve uma torre só e uma única nave, como era o costume dos Jesuítas. (CARNIELLI, 2006, p. 169). A data de 1849 que aparece no portal da igreja refere-se a uma reforma mandada fazer pelo coronel Sebastião Vieira Machado, falecido em Araçatiba e ali sepultado a 20 de abril de 1856. (BALESTRERO, 2012, p. 114 -115).

A igreja tem duas fases, é de 1565, e até 1760 mais ou menos até a expulsão dos jesuítas, era uma capela menor com devoção a Santo Inácio de Loiola, porque todo jesuíta é inaciano. Aí quando você vê no portal da igreja 1849, a igreja com todos os traços, toda essa construção com traços de Portugal, já é da época de Sebastião Vieira Machado. Aí começa a história dos negros, do quilombo. A história, o marco do negro em Araçatiba é de 1849. (Janine, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Como mencionado anteriormente, após a morte de Sebastião Vieira Machado, seus filhos doaram a Nossa Senhora da Ajuda uma extensão de terra que compreendia os arredores da igreja, 21 quartas de terra de acordo com o documento de doação encontrado na Cúria Metropolitana. Toda

história da comunidade circula em torno da igreja e da doação feita para a Santa, com a finalidade de que os antigos escravos da região pudessem permanecer nas terras e cuidar da Santa, mantendo erguida a igreja e as tradições que envolviam a mesma. Para efeito de ilustração e com vistas a uma primeira tentativa de apreender o significado da expressão *terra de santo*, pode-se dizer que ela se refere à desagregação de extensos domínios territoriais pertencentes à Igreja (ALMEIDA, 1989, p. 175 – grifos do autor).

Eles (os fazendeiros) não tem força de nos tirar daqui também, porque o pensamento dos herdeiros era que depois da morte deles, os fazendeiros tomavam tudo, corriam com a gente e até derrubavam a igreja, por isso que eles doaram, para evitar isso. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

A terra é da Santa, pelo tempo que a gente ocupa na verdade a terra é nossa, porque se a gente entrasse na justiça pelo usucapião, a gente né, e pelo tempo que a gente tá cultivando e conservando, na verdade a terra é nossa, mas hoje para todos os efeitos legais, ela é da arquidiocese. A arquidiocese claro que ela nunca, não tem nem como ela chegar aqui, vou retomar essas terras que eram minhas e tudo mais, legalmente eles podiam

até fazer isso, mas teriam muito trabalho pelo tempo que a gente tá aqui. (Janne, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Nas chamadas *terras de santo*, entretanto, as formas de uso comum coexistem, ao nível da imaginação dos moradores, com uma legitimação jurídica de fato destes domínios, onde o santo aparece representado como proprietário legítimo, a despeito das formalidades legais requeridas pelo código da sociedade nacional. Sobressaem nestas unidades sociais os denominados *encarregados* ou lideranças do grupo que teriam basicamente funções vinculadas ao ciclo de festas e ao cerimonial religioso (ALMEIDA, 1989, p. 176 – grifos do autor).

Na comunidade de Araçatiba a terra é da Santa e os moradores são seus cuidadores. Parte da comunidade participa dos festejos religiosos ligados a Igreja Católica, a exemplo, a Festa de São Benedito, onde ocorrem a fincada e a retirada do mastro que leva o nome do santo. No momento essa é a única festa realizada em Araçatiba, graças à existência do Fórum Comunitário e a persistência de alguns moradores em manter as tradições.

Inclusive, a própria banda de Congo da comunidade, Mãe Petronília, participa do festejo de São Benedito, mesmo sendo mais associado a Igreja Católica. O que reforça a ideia de que no decorrer da formação da identidade em Araçatiba, os costumes

religiosos europeus se tornaram mais fortes e vivos na vida dos escravos do que seus próprios rituais, tornando assim parte da identidade deles também. Os moradores de Araçatiba estão ali graças a Santa e pela Santa, são moradores e cuidadores da Santa.

A terra que nós moramos é de Nossa Senhora da Ajuda. Todo mundo considera, quando alguém vende uma casa aqui, passa o recibo que vendeu a casa e não a terra, porque a terra é dela, então não pode passar a escritura não. Ninguém que vende uma casa aqui, pra, a pessoa quer se mudar, quer vender a casa, então vai no cartório recebe o dinheiro passa estou vendendo a minha casa na terra de Nossa Senhora da Ajuda, então não tem escritura é um recibo, o recibo tem valor. Nossa Senhora não tira ninguém daqui, sai quando quer ou quando morre. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

De acordo com Almeida (1989), nas terras de santo, também denominadas de patrimônio, nem sempre ocorrem formas de uso comum da terra, e por vezes são povoados encravados no centro de grandes propriedades, que ameaçam o tempo todo penetrar em seus domínios. Essa definição caracteriza bem o que ocorre em Araçatiba, tendo em vista que a comunidade vive hoje em uma área

espremida cercada por fazendas e reduzida devido a ação de fazendeiros dos arredores que por vezes foram tomando pedaços de terra que eram da Santa. Hoje, essas invasões já não ocorrem tanto quanto ocorriam antigamente.

Os moradores contam que a terra que pertencia a Santa era muito grande, mas com o tempo, as invasões de fazendeiros adjacentes desapropriaram a comunidade de algumas partes da terra. Assim, “ambas as formas de territorialidade passariam, então, a se conflitar...” (Ferreira, 2010). De um lado tem-se a territorialidade dos cuidadores da santa e do outro a territorialidade impulsionada pelo desenvolvimento capitalista. O território por si só, já abarca essa dimensão da espacialização das relações de poder, mas também o poder no sentido de se apropriar desse espaço, tornar próprio, pertencer a esse espaço.

Sobre as terras de Nossa Senhora da Ajuda, existe um documento na Cúria Metropolitana que comprova isso, como podemos observar no anexo 2, sendo então as terras de responsabilidade da Igreja Católica. No entanto, os moradores da comunidade de Araçatiba não sabem informar com muita precisão sobre a real extensão do então território pertencente da Santa, pois afirmam que apenas os mais antigos tinham conhecimento dessa dimensão.

Ah, eu não me recordo não, mas era muito grande, muito grande mesmo.

Então, ele era muito maior que agora, e os fazendeiros foram chegando pra cá. Quando meu padrinho era vivo, era meu padrinho e seu Elpídio, era um velho baixinho, bem pretinho, era analfabeto, mas muito inteligente, e eles conheciam toda medida, então eles brigavam com os fazendeiros, quando os fazendeiros vinham eles falavam isso aqui é de nossa Senhora da Ajuda, vocês tão entrando, brigavam. Mas depois que eles morreram eles começaram a invadir. Meu padrinho era João Colombo Neves, filho de Maria Vieira de Golveia Neves. Então eles brigavam pela, pela, mas depois que eles morreram, eles foram tirando os marcos né e invadindo, mas mesmo assim o que ficou nós zelamos até hoje, eles queriam, eles doaram a terra para Nossa Senhora da Ajuda para as pessoas morarem aqui até morrer e zelando a igreja de Nossa Senhora. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

E assim, a terra que pertencia à santa foi diminuindo. Os moradores não enfrentavam a opressão, pois além de desconhecem os antigos marcos do território pertencente a Nossa Senhora da Ajuda, aponta-se também como fatores que possibilitaram as desapropriações, o fato dos moradores realizarem trocas com os fazendeiros, ou

ainda pela necessidade de se evitar conflitos com os fazendeiros, já que dependiam da permissão desses para trabalharem como meeiros nas fazendas para subsistência.

Os idosos morreram e tudo mais, eles sabiam os marcos e aí com a morte deles os fazendeiros quando chegaram, 1950, 1940, quando os fazendeiros foram chegando e fazendo cerca, isso aconteceu não foi por pressão direta, ninguém falou eu vou botar minha cerca aqui, mas foi uma forma indireta, eles foram disfarçadamente colocando a cerca pra frente. Como já não existiam os antigos nessa época, não brigaram, ninguém falou ei você colocou sua cerca aqui, sua cerca não é aqui. Isso ocorreu um pouco por displicência dos moradores na época. Pensando por outro lado, talvez o pessoal não reclamou na época porque dependiam dos fazendeiros como meeiro, ou trabalhavam pra eles, então ninguém ia comprar essa briga né. E naquela época também, tinha muita barganha, eles trocavam, inventavam aqueles negócios clandestinos, iam pegando pedaço de terra. (Janne, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Além do mais, pela própria história da comunidade observa-se que no imaginário desses moradores, desde Sebastião Vieira Machado, os

fazendeiros são bons senhores que não os incomodam em nada, não simbolizam ameaças ao poder ou invasões ao território, tanto é que ainda hoje, não existe nos moradores a intenção em retomar as terras desapropriadas, pois eles acreditam que a terra da Santa é onde eles estão e o que foi tomado é parte do passado. Essa é a identidade que está em construção em Araçatiba, terra de santo, terra de preto. Um quilombo que se constitui não pelo ajuntamento de escravos fugitivos, mas a partir da doação feita pelos filhos de Sebastião Vieira Machado a Nossa Senhora da Ajuda, o que permitiu aos escravos permanecerem no local, cuidando da Santa e das tradições da Igreja Católica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto, terras de santo, terras de índio – uso comum e conflito**. Belém: NAEA/UFPA, 1989.

BALESTRERO, Heribaldo Lopes. Coleção Heribaldo Lopes Balestrero, Obra Completa, V.2; **O povoamento do Espírito Santo: A marcha da penetração do território**. 2 ed, Viana, Espírito Santo. Editora JEP Gráfica, 2012.

BALESTRERO, Heribaldo Lopes. Coleção Heribaldo Lopes Balestrero, Obra Completa, V.3; **A Obra dos jesuítas no Espírito Santo**. 2 ed, Viana, Espírito Santo. Editora JEP Gráfica, 2012.

BARONI, Daniella do Couto. **Araçatiba: Terra de Santo, Terra de Preto - a construção de uma identidade quilombola.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. **In: O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas.** LASK, Tomke (org). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000: 25-67.

CARNIELLI, Padre Adwalter Antônio. **História da Igreja Católica no Estado do Espírito Santo, 1535-2000.** 2. Ed. Vila Velha: Comunicação Impressa, 2006.

DIAS, Milena Dimaura. **Congada: Uma Batalha Dançada.** In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas (org). Africanidades: produções identitárias e políticas culturais. EDUFES, Vitória, 2013.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. CUNHA JUNIOR, Henrique. **O poder da Oralidade nos Terreiros de Juazeiro do Norte.** In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas (org). Africanidades: produções identitárias e políticas culturais. EDUFES, Vitória, 2013.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **“Donos do lugar”:** a geo-grafia negra e camponesa do Sapê do Norte – ES. Revista Geografares. nº 8, 2010. Disponível em:

<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/1298/980>

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **“Donos do lugar”**: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível no site: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

FLORENTINO, Manolo; GUTIÉRREZ, Horacio; LOWKOWICZS, Ida. **Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil**. São Paulo, Editora UNESP, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2004.

HOSENDAHL, Zeny. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins De. **COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**: Conflitos Sociais, Consciência Étnica E Patrimônio Cultural. Ruris, volume 5 , número 2, setembro 2011.

NOVAIS, Fernando Antônio. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Oraís: do “indizível” ao dizível.** In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). Vértice, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires, Argentina. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Cláudio. **Espírito Santo: aspectos histórico e religioso.** Vitória, 2010. Biblioteca Municipal de Vitória.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA (SECULT). **ARQUITETURA: Patrimônio Cultural do Espírito Santo.** Vitória, Espírito Santo. 2009.

WIED-NEUWIED, Maximiliano. *Viagem ao Brasil.* Belo Horizonte: Itatiaia / São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

OBTENÇÃO DE NOVOS ANTIOXIDANTES A PARTIR DE RESÍDUOS VEGETAIS

Thiago Silva de Carvalho

INTRODUÇÃO

A Revolução industrial, a qual ocorreu entre os séculos XVII e XVIII, é considerado o marco para a cultura contemporânea devido ao seu impacto nas relações do homem com o trabalho e meio ambiente, sendo a área de produção de alimentos uma das que mais sofreram transformações. As mudanças ocorridas proporcionaram maior velocidade de transformação das matérias primas, adaptando antigas técnicas artesanais ao sistema industrial. Apesar dos avanços tecnológicos, o aumento da produção de alimentos industrializados apresentou crescimento exponencial trazendo como problema a grande geração de resíduos. Mundialmente são produzidos, processados e consumidos bilhões de toneladas de vegetais e como consequência também são gerados bilhões de toneladas de resíduos (Koblitz, 2011; Hernández, 2005). Atualmente, é de grande interesse verificar o potencial de resíduos agroindustriais como fonte de biomoléculas com atividades biológicas, incluindo os antioxidantes,

visando atribuir valor aos materiais vegetais descartados que não apresentam aplicação evidente.

Biomoléculas vegetais abrangem compostos dos metabolismos primário e secundário. Os compostos provenientes do metabolismo primário são polissacarídeos, açúcares, proteínas e ácidos graxos, todas substâncias essenciais à sobrevivência e desenvolvimento das plantas (Verpoorte e Memelink, 2002). Além desses metabólitos as plantas produzem grande variedade de metabólitos especializados, os quais, não são necessariamente essenciais ao organismo produtor, mas possuem papel importante na sobrevivência da planta em seu ecossistema (Santos, 2000). Esses metabólitos estão envolvidos na resistência contra pragas e doenças (produção de substâncias fungicidas, por exemplo), na atração de polinizadores (como a com produção de pigmentos), na interação com micro-organismos simbióticos (fixação de nitrogênio), entre outras atividades (Verpoorte et al, 2000). Em geral, os metabólitos secundários encontram-se presentes em baixa concentração, mas, acarretam efeitos expressivos atuando como antioxidantes; inseticidas; bactericidas; fungicidas; atrativos para polinizadores pela emissão de compostos aromatizantes e colocação de flores e herbicidas para outras espécies de plantas. A atividade desses compostos também pode ser útil ao homem e, por isso, vêm sendo cada vez mais estudados e aplicados (Collin, 2001; Verpoorte e Memelink, 2002).

Antioxidantes são substâncias presentes em todos os seres vivos que impedem a oxidação de outras substâncias químicas, bloqueando o efeito de radicais livres. Quando há disponibilidade limitada de antioxidantes podem ocorrer lesões oxidativas de caráter cumulativo, que podem culminar em diversas doenças (Atoui et al., 2005).

O presente estudo focou na determinação da atividade antioxidante em resíduos de *Prunus persica* (pêssego); *Helianthus annuus* (girassol) e *Waltheria indica* (douradinha), e correlação com atividades de lipases nos mesmos resíduos.

Foram selecionadas estas culturas por serem comercialmente relevantes, existirem estudos indicando a presença de antioxidantes, entretanto, com poucos relatos da presença dessas biomoléculas nos resíduos e comparação com a presença de lipases.

O girassol (*Helianthus annuus* L.) está entre as cinco maiores culturas oleaginosas produtoras de óleo vegetal comestível do mundo (6,5% da produção mundial), ficando atrás apenas de soja (56,8%), do algodão (11,3%), colza e amendoim (21,3%). Na safra de 2013/2014 foram produzidas aproximadamente 44 milhões de toneladas de grãos de girassol, deste total, cerca de 13 milhões foram produzidos pela Ucrânia, maior produtor, seguido pela Rússia com 10 milhões de toneladas (USDA, 2014 em CONAB, 2015).

O Brasil produziu cerca de 210 mil toneladas de sementes de girassol na safra de 2013/2014 e apesar de não estar entre os maiores produtores dessa cultura sua produção vem crescendo substancialmente nos últimos anos, tendo dobrado em relação à safra de 2012/2013 (CONAB, 2015).

Os pêssegos e nectarinas estão entre as dez frutas mais produzidas no mundo, correspondendo em cerca e 21 milhões de toneladas em 2012, sendo que mais da metade é produzido pela China que se destaca como o maior produtor (FAO, 2014).

O Brasil foi o 13º maior produtor em 2012, correspondendo a 232 mil toneladas a produção se concentra nos estados do Sul, onde as condições naturais, sobretudo o clima temperado, favorecem o desenvolvimento da cultura. O Rio Grande do Sul é principal produtor, com cerca de 46% da produção nacional, ocupando uma área superior a dez mil hectares (FAO, 2014; EMBRAPA, 2003).

O presente estudo desenvolveu pesquisa com resíduos, cedidos por produtores rurais e parceiros industriais. A pesquisa objetivou como princípio utilizar apenas os resíduos da produção como cascas e sementes trituradas, buscando gerar produtos com elevados valores agregados.

DESENVOLVIMENTO

Durante os estudos realizados no presente trabalho foram utilizados extratos de folha de

douradinha (*Waltheria indica*), casca de pêssigo (*Prunus persica*) das variedades Chimarita e Rubimel e de semente de girassol (*Helianthus annuus*), os detalhes sobre cada matriz vegetal podem ser verificados na Tabela 1.

Matriz Vegetal Nome Comum	Matriz Vegetal Nome Científico	Parte da matriz	Detalhes	Empresa cedente
Girassol	<i>Helianthus annuus</i>	Semente	Produto de baixo valor comercial	Zilio
Douradinha	<i>Waltheria indica</i>	Folhas	Extrato do processamento de óleo essencial	Centroflora
Pêssego	<i>Prunus persica</i>	Casca	Resíduo do processamento de doces em compotas	Produtor local

Tabela 1. Matrizes vegetais utilizadas nos testes para detecção de atividade lipolítica

As matrizes foram obtidas de diferentes origens. A douradinha foi cedida pela empresa Centroflora, os pêssigos por produtor local e o girassol adquirido em mercado local.

Foram realizados testes com os resíduos vegetais com o intuito de avaliar seu potencial para obtenção de antioxidantes. A avaliação baseou-se na medição da atividade antioxidante pelo método utilizando DPPH. As matrizes selecionadas para estudo foram casca de pêssigo, o qual constitui resíduo do processamento de doces em compotas; e

semente de girassol, resíduo e subproduto de baixo valor comercial. Após a constatação das atividades antioxidantes os extratos foram concentrados por fracionamento com 40 e 80% de saturação com sulfato de amônio, seguido da determinação da atividade antioxidante.

Foram também realizados testes com o intuito de avaliar o potencial desses extratos para obtenção de lipases, visando estabelecer correlação com a atividade antioxidante. A avaliação foi baseada na medição da atividade lipolítica de cada matriz. Há fatores que influenciam a atividade das enzimas, sendo as mais relevantes pH, temperatura e presença de inibidores e ativadores.

Armazenamento e extração das matrizes vegetais

As matrizes foram separadas, retiradas à parte de resíduo (casca e semente ou resíduo parcial) e guardadas em coletores universais no congelador a -5°C.

Cada matriz foi analisada separadamente. As matrizes foram embaladas, armazenadas a 5°C, trituradas mecanicamente até atingir granulometria homogênea de 0,5 cm³ (Delgado e Fleuri, 2014). Esta metodologia utilizou equipamentos simples, como triturador e liquidificador.

Determinação da atividade antioxidante

A atividade antioxidante foi realizada segundo o método descrito por BRAND-WILLIAMS et al.

(1995), o qual, consiste em avaliar a capacidade antioxidante via atividade sequestradora do radical 2,2-difenil-1-picrilhidrazil (DPPH). O radical DPPH possui coloração púrpura, absorvendo-a em um comprimento de onda máximo de aproximadamente 517 nm.

Por ação de um antioxidante ou espécie radical, o DPPH é reduzido, formando difenil-picrilhidrazina, de coloração amarela, com conseqüente desaparecimento da absorção, podendo a mesma ser monitorada pelo decréscimo da absorbância. A partir dos resultados obtidos, determina-se a porcentagem de atividade antioxidante ou sequestradora de radicais livres e/ou porcentagem de DPPH remanescente no meio reacional (Zhu et al, 2002).

Para essa determinação foram realizados os seguintes procedimentos.

Em tubo de centrifuga foi pesado 0,5 g de extrato vegetal e acrescentado 10 mL de etanol e a mistura homogeneizada manualmente. A mistura foi, então, submetida à banho de ultrassom por 15 minutos e 180W. Em seguida, centrifugada por 10 minutos a 2.000 rpm e 5 °C. Foi retirada uma alíquota de 500 µL do sobrenadante e à esta foi adicionado 3 mL de etanol e 300 µL de solução DPPH. O sistema reacional permaneceu em temperatura ambiente por 1 hora e após este período foi realizada a leitura em espectrofotômetro a 517 nm.

A solução de DPPH foi preparada na concentração de 0,06 mM. Para cada lote de amostras foi preparado um branco de reação, sem adição de antioxidante. O cálculo apresenta a atividade em % DPPH reduzido e foi realizado conforme equação abaixo.

Equação 1. % DPPH reduzido = $[(\text{Branco} - \text{amostra})/\text{Branco}] * 100$

Fracionamento do extrato vegetal com sal

Os extratos de pêssego e girassol foram fracionados com sulfato de amônio pelo método descrito por MACEDO et al. (1997), com intuito de verificar se esses antioxidantes apresentam caráter proteico e se possuem efeito sinérgico ou não quanto à atividade antioxidante.

Os extratos vegetais foram fracionados por precipitação com sulfato de amônio com 40% de saturação. Após essa saturação, a amostra foi centrifugada a 6.000 rpm a 5°C por 15min. Os precipitados foram ressuspensos em água destilada e dialisados, sobre refrigeração, contra água destilada por 48 horas. O sobrenadante foi utilizado para o prosseguimento do fracionamento com 80% do sal, seguindo o mesmo procedimento descrito anteriormente.

O rendimento foi calculado utilizando os valores iniciais e alíquotados na precipitação com 40 e 80% de sulfato de amônio. A atividade relativa foi

calculada comparando os valores antes e após as precipitações, sendo que o valor de atividade do extrato bruto foi considerado 100%.

Determinação da atividade de lipase

A atividade de lipase foi determinada em um sistema composto por 5mL de emulsão de óleo de oliva extra virgem e goma arábica 7% na proporção de 25% de óleo para 75% de goma; 2 mL de tampão fosfato 0,01 M, pH 7,0 e 1 g de extrato vegetal. O sistema foi incubado a 40°C por 30 minutos em banho termostatizado com agitação de 130 oscilações por minuto. A reação foi paralisada com a adição de 15 mL de solução acetona:etanol (1:1, v/v) e os ácidos graxos liberados titulados contra solução de NaOH 0,05 mol/L, utilizando fenolftaleína como indicador, acompanhado pela medição do pH (Lopes et al., 2011). Uma unidade de atividade de lipase foi definida como a quantidade de lipase necessária para liberar 1 μ mol de ácido graxo por minuto, nas condições de ensaio.

Caracterização bioquímica

Os extratos lipolíticos de semente de girassol foram caracterizados bioquimicamente.

Avaliação do efeito de sais

Foi analisado o efeito de diferentes sais (MgCl₂, BaCl₂, KCl, ZnCl₂ e CuSO₄) na atividade lipolítica do extrato de semente de girassol como descrito no item 3.4, com adição dos sais na reação

nas concentrações de 0,01M. O melhor ativador foi utilizado para a continuidade dos estudos de caracterização.

Determinação de pH ótimo e estabilidade

O pH ótimo para atividade lipolítica do extrato de semente de girassol foi mensurado utilizando as condições descritas no item 3.4 com alteração apenas no pH da solução tampão. Foram analisadas as soluções 0,1 M de tampão fosfato (pH 4,0 a 5,0), 0,1 M de tampão Tris-HCl (pH 6,0 a 7,0) e 0,1 M de tampão Borax-NaOH (pH 8,0 a 9,0). Para a análise da estabilidade o sistema reacional foi incubado em soluções tampão com diferentes pH (de 4,0 a 9,0) por 24 horas em temperatura ambiente. Após a incubação foi determinada a atividade residual nas condições descritas no item 3.4.

Determinação da temperatura ótima e estabilidade

A temperatura ótima foi mensurada para atividade lipolítica do extrato de semente de girassol, nas condições descritas no item 3.4 com alteração apenas na temperatura, variando de 30 a 80°C. Foi utilizada a solução tampão fosfato 0,1 M no pH ótimo. Para a análise da estabilidade incubamos as matrizes em temperaturas (de 30°C a 80 °C) por 1 hora no pH ótimo. Após a incubação foi determinada a atividade residual nas condições descritas no item de 3.4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No teste de antioxidantes foram analisados extratos de folha de douradinha (*Waltheria indica*), casca de pêssego (*Prunus pérsica*) das variedades Chimarita e Rubimel e de semente de girassol (*Helianthus annuus*).

O extrato de douradinha apresentou atividade média de 59,2 % de DPPH reduzido; o extrato de casca de Chimarita de 52,6 % de DPPH reduzido; o extrato de casca de Rubimel de 51,8 % de DPPH reduzido; e o extrato de semente de girassol de 30,1 % de DPPH reduzido (Figura 1).

Apesar do extrato de folha de douradinha ter apresentado a maior atividade entre os extratos testados, os estudos seguintes foram realizados com os outros extratos, pois a empresa doadora descontinuou a produção dessa planta. Além disso, a coloração intensa desse extrato (verde escura) prejudicou a medição da atividade, já que, o método utilizado baseia-se na coloração do reagente DPPH. Assim, para os estudos futuros de atividade antioxidante em folhas de douradinha outros métodos de análises seriam mais indicados, como o método ORAC no qual a atividade antioxidante é verificada pela inibição de danos de radicais livres que produzem padrão fluorescente (Kalt et al., 1999). Dessa forma, foram selecionados os extratos de casca de pêssego e semente de girassol para o estudo de fracionamento.

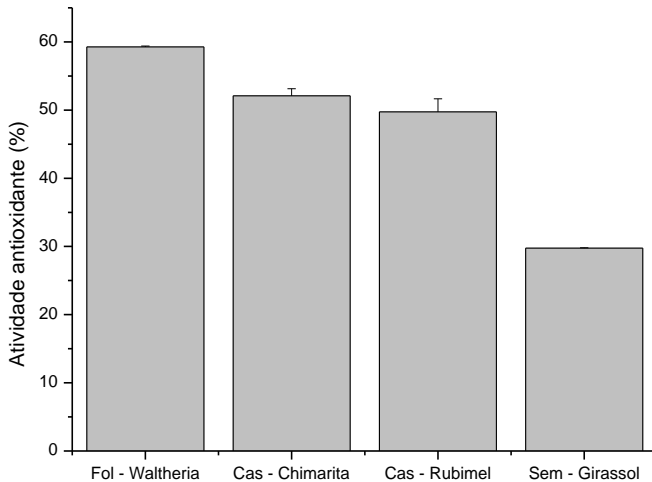


Figura 1. Atividade antioxidante de extratos vegetais (% de DPPH reduzido)

Os extratos de casca de pêssigo e semente de girassol foram fracionados com sulfato de amônio a 40 e 80 % de saturação. Para ambos os extratos houve concentração dos compostos antioxidantes após o fracionamento, chegando a 283,3 % de atividade relativa para o extrato de semente de girassol e 146,6 % de atividade relativa para o extrato de casca de pêssigo. Entretanto, o rendimento do processo foi baixo, apresentando-se abaixo de 10 % (Tabela 2). De qualquer forma, ficou evidenciado o caráter proteico desses antioxidantes, uma vez que o fracionamento com sal permite de forma seletiva a precipitação de proteínas de acordo com a

solubilidade na presença de concentrações altas de sulfato de amônio.

Tabela 2. Rendimento e atividade relativa de extratos fracionados com sulfato de amônio

Amostra	Tratamento	Rendimento %	Atividade relativa % (bruto/concentrado)
Semente girassol	Extrato bruto	100	100
	Fracionamento 40%	6	283,30
	Fracionamento 80%	5	258,80
Casca pêssigo	Extrato bruto	100	100
	Fracionamento 40%	6	141,52
	Fracionamento 80%	8	146,60

A presença de antioxidantes em frutos de pêssigo já foi reportada por diferentes autores, como ABIDI et al. (2014) e ROSSATO (2009), inclusive com recomendação de seu consumo como fonte desses compostos. Entretanto, estudos sobre os resíduos do processamento dessa fruta como fonte de antioxidantes ainda não foram relatados até o presente momento; o que se torna ainda mais relevante pelo fato da cultura de pêssigo ser sazonal, alterando épocas de escassez a de abundância, quando há excesso de fruta no mercado o que estimula seu processamento, sendo as cascas do pêssigo descartadas durante o processamento.

(EMBRAPA, 2003). Assim, o uso das cascas como fonte de antioxidantes mostra-se alternativa de destino interessante com elevado valor agregado à esses resíduos.

No estudo sobre atividade de lipases foram testados os extratos de douradinha (*Waltheria indica*), casca de pêssigo (*Prunus pérsica*) das variedades Chimarita e Rubimel e de semente de girassol (*Helianthus annuus*). O extrato de douradinha apresentou atividade de 16,9 U/g; o extrato de casca de pêssigo Chimarita de 3,3 U/g; o extrato de casca de pêssigo Rubimel de 3,6 U/g; e o extrato de semente de girassol de 7,3 U/g (Figura 2). Apesar do extrato de douradinha ter apresentado maior atividade de lipase, os estudos seguintes foram realizados com os mesmos extratos utilizados no estudo de antioxidante para que os resultados pudessem ser comparados.

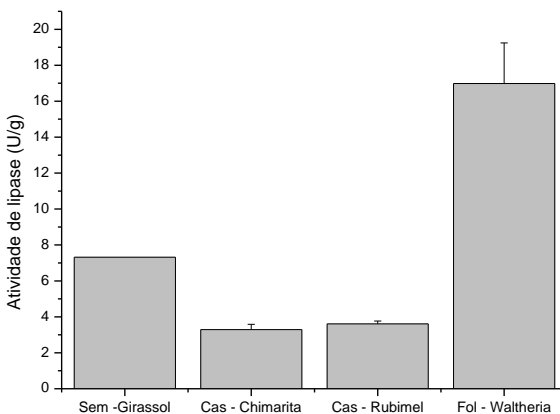


Figura 2. Atividade de lipase de extratos vegetais (U/g)

O extrato de semente de girassol apresentou maior atividade de lipase em comparação com os extratos das duas variedades de pêsego, e por isso, foi selecionado para o estudo de caracterização bioquímica. Assim, o extrato de semente de girassol foi testado quanto à influência da presença de sais e variação de pH e temperatura na atividade de lipase na hidrólise de triglicerídeos.

No estudo da influência de sais na atividade da lipase, foi observado acréscimo de aproximadamente 2,3 vezes da atividade original quando foi adicionado sal de zinco, sendo esse sal identificado como um potente ativador da enzima (Figura 3).

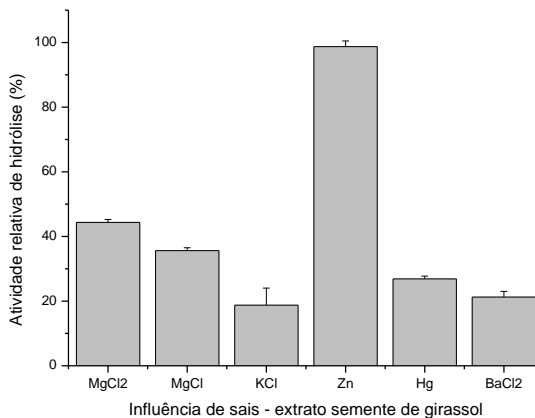


Figura 3. Atividade de lipase de semente de girassol na presença de sais.

Dessa forma, a adição de sal de zinco foi

inserida no pré-tratamento das amostras nas seguintes etapas de caracterização, incluindo a determinação de pH e temperatura ótima e de estabilidade.

No estudo de pH ótimo o extrato de semente de girassol apresentou atividade máxima na faixa de pH de 7 a 8 (Figura 4). E no estudo de pH de estabilidade a faixa de maior atividade foi em pH de 7 a 8 (Figura 5). Dessa forma, conclui-se que as lipases presentes neste extrato possuem maior atividade e estabilidade em pH neutro a levemente alcalino.

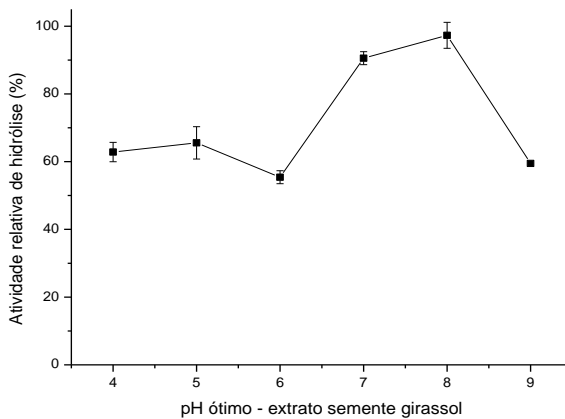


Figura 4. Estudo de pH ótimo de lipase do extrato de semente de girassol.

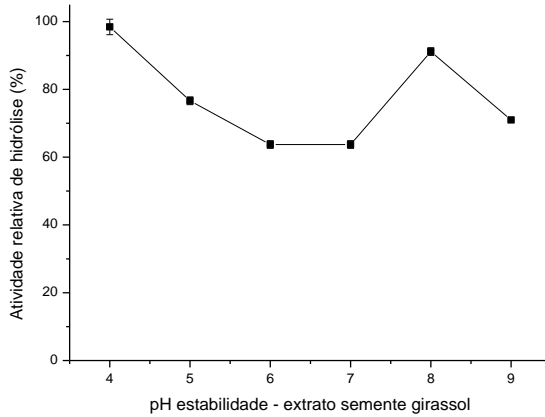


Figura 4. Estudo de pH de estabilidade de lipase do extrato de semente de girassol.

No estudo de temperatura ótima, as lipases do extrato de semente de girassol apresentaram maior atividade e termoestabilidade a 40 °C (Figura 5 e 6).

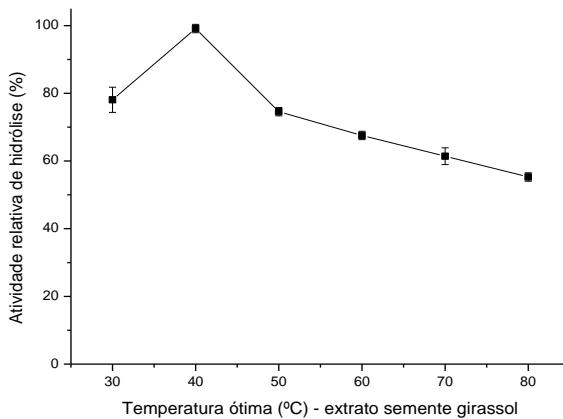


Figura 5. Estudo de temperatura ótima de lipase do extrato de

semente de girassol.

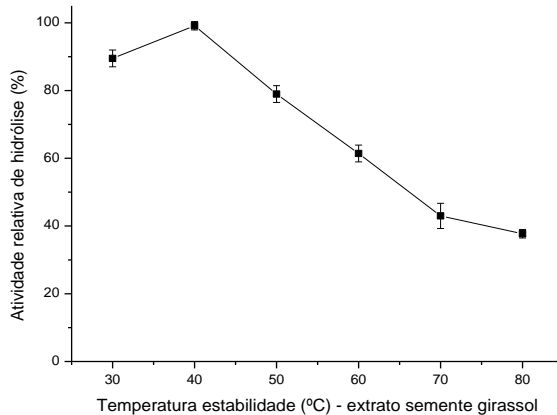


Figura 6. Estudo de temperatura de estabilidade de lipase do extrato de semente de girassol.

O extrato de casca de pêssigo apresentou maior atividade antioxidante, chegando a cerca de 53% de DPPH reduzido, entretanto, apresentou baixa atividade de lipase, cerca de 3,5 U/g. Enquanto, o extrato de semente de girassol apresentou resultados inversos, com baixa atividade antioxidante e maior atividade de lipase.

No pêssigo, as cascas possuem função de proteção do fruto, dessa forma, a presença de antioxidantes corrobora esta função, já que, além da proteção contra processos oxidativos muitos antioxidantes, como os compostos fenólicos presentes em frutos de pêssigo (Abidi et al, 2014), também apresentam atividade antimicrobiana. Como

os frutos de pêsego são consumidos no ponto de maturação anterior ao de senescência (EMBRAPA, 2003a), a semente, apesar de já plenamente formada, não se encontra em processo de germinação. Dessa forma, as sementes precisam sofrer quebra de dormência para iniciar o processo germinativo, e as reservas lipídicas do fruto permanecem intactas, o que provavelmente contribui para a baixa atividade de enzimas lipases.

No girassol, as sementes são colhidas quando a planta já atingiu estágio de senescência, e há grande reserva de conteúdo lipídico (EMBRAPA, 2003b), assim, inversamente ao pêsego, as sementes já estão aptas para iniciar o processo germinativo. Assim sendo, provavelmente, há estímulo ao aumento da atividade de lipase para conversão da reserva lipídica em energia necessária ao processo de germinação.

CONCLUSÃO

Resíduos da casca de pêsego são potenciais fontes para obtenção de antioxidantes. O fracionamento com sulfato de amônio aumentou a atividade relativa da capacidade antioxidante, e evidenciou o caráter proteico dessas biomoléculas.

As sementes de girassol são potenciais fontes para obtenção de lipases, sendo que a elevada atividade antioxidante, provavelmente, está relacionada à baixa atividade de lipase.

REFERÊNCIAS

Atoui, A. K.; Mansouri, A.; Boskou, G.; Kefalas, P. (2005) Tea and herbal infusions: their antioxidant activity and phenolic profile. *Food Chemistry*, 89, 27;

Barros, M.; Fleuri, L. F.; Macedo, G. A. Seed lipases: sources, applications and properties - a review. *Brazilian Journal of Chemical Engineering*, v. 27, p. 15-29, 2010.

Berck, Z. (1976) *Braverman's introduction to the biochemistry of foods*. 1. ed. Amsterdam: Elsevier. 315p.

Brand-Williams, W.; Cuvelier, M.; Berset, C. (1995) Use of free radical method to evaluate antioxidant capacity. *Food Science Technology*, v.28, p-25-30.

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento. (2015) *Acompanhamento da safra brasileira – Grão 2014/2015*. Disponível em: www.conab.gov.br, acessado em Novembro de 2015.

Delgado, C. H. O.; Fleuri L. F. (2014) *Obtenção, caracterização e aplicação de lipases vegetais - Utilizando subprodutos do processamento de laranja e manga para suco*. Dissertação de mestrado em Ciências Biológicas – Botânica, IBB, UNESP, Botucatu.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (2013a) *Produção e processamento de Pêssego*, disponível em: <http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Pessego/PessegoMesaRegiaoSerraGaucha/>, acessado em Novembro de 2015.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (2013a) *Produção e processamento de*

Girassol, disponível em: <https://www.embrapa.br/soja/cultivos/girassol>, acessado em Novembro de 2015.

FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (2014) Disponível em: <http://www.fao.org/brasil/pt/>, acessado em Novembro de 2015.

Fleuri, L. F.; Cassani, M.; Arcuri, M.; Capoville, B. L.; Pereira, M. S.; Delgado, C. O. ; Novelli, P. K. (2014) Production of fungal lipases in wheat bran and soybean bran and incorporation of sugarcane bagasse as a co-substrate in solid-state fermentation. Food Science and Biotechnology.

Fleuri, L. F.; Novelli, P. K.; Delgado, C. H. O.; Pivetta, M. R.; Pereira, M. S.; Arcuri, M. L. C.; Capoville, B. L. (2014). Tri-substrate fermentation process for lipase production from *Aspergillus* sp. isolate: biochemical characterization and application. International Journal of Food Science and Technology.

Fleuri, L. F.; Kawaguti, H. Y.; Pedrosa, V. A.; Vianello, F. ; Lima, G. P. P. ; Novelli, P. K. ; Delgado, C. O. (2013) Exploration of Microorganisms Producing Bioactive Molecules of Industrial Interest by Solid State Fermentation. In: Giuseppina Pace Pereira Lima; Fábio Vianello. (Org.). Food Quality, Safety and Technology. 1ed.: Springer-Verlag Wien, v. 1, p. 147-161.

Hernández, J. C. (2005) Patrimônio e globalização: o caso das culturas alimentares, capítulo de Antropologia e nutrição: um diálogo possível, Fundação Oswaldo Cruz, 129-143, Rio de Janeiro, Brasil.

Koblitz, M. G. B. (2011) *Matérias-primas alimentícias, composição e controle de qualidade*, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, Brasil.

Lopes, D. B.; Fraga, L. P.; Fleuri, L. F.; Macedo, G. A. (2011) Lipase and Esterase: To what extent this classification can be applied accurately? *Food Science and Technology*, v. 31, p. 1-5.

Lourenço, M. V. *Biotecnologia de plantas medicinais: produção de biomoléculas*.

Ramalho, V. C.; Jorge N. (2006) Antioxidantes utilizados em óleos, gorduras e alimentos gordurosos. *Química Nova*, Vol. 29, No. 4, 755-760.

Santos, R.I. Metabolismo básico e origem dos metabólitos secundários. In: Simões, C. M. O.; Schenkel, E. P.; Gosmann, G.; Palazzo, J. C.; Mentz, L.A.; Petrovick, P. R. (Eds.). *Farmacognosia - da planta ao medicamento*. Porto Alegre/Florianópolis: Ed. Universidade/UFRGS/Ed.da UFSC, 2000. p.323-354

Silva, C. M. G. (2012) Avaliação da atividade antioxidante in vitro dos chás mate e verde antes e após a biotransformação por lipases. *Alimento e Nutrição – Araraquara* v. 23, n.4, p. 661-669, out/dez. 2012.

Verpoorte, R.; Collin, A.; Memelink, J. (2002) Biotechnology for the production of plant secondary metabolites. *Biochem. Rev.*, v.1, p.13-25.

Verpoorte, R.; Memelink, J. (2002) Engineering secondary metabolite in plants. *Cur. Opinion in Biotech.*, v.13, p.181-187.

Verpoorte, R.; Van Der Heijden, R.; Memelink, J. (2000) Engeneering the plant cell factory for secondary metabolite production. *Transgenic Res.*, v.9, p.323-343.

Woiciechowski, A. L., Carvalho J.C., Spier M. R., Habu S., Yamaguishi C. T., Ghiggi V., Soccol C. R. (2013) Emprego de resíduos agroindustriais em bioprocessos alimentares capítulo de Biotecnologia de alimentos, coleção Ciência, tecnologia, engenharia de alimentos e nutrição, editora Atheneu, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

USDA – U. S. Department of Agriculture (2014) em: CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento. Acompanhamento da safra brasileira – Grão 2014/2015. Disponível em: www.conab.gov.br, acessado em Novembro de 2015.

Zhu, Q. Y.; Hackman, R. M.; Ensunsa, J. L.; Holt, R. R.; Keen, C. L. (2002) Antioxidative activities of oolong tea. *J. Agric. Food Chemistry*, v.50, p. 6929.

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: UMA PARCERIA NECESSÁRIA E EFETIVA

Wellington José da Silva

RESUMO

Ao logo do tempo o lúdico sempre esteve presente de forma prazerosa em diversos âmbitos da sociedade, principalmente na primeira infância e nos ciclo iniciais de alfabetização. Com o tempo foi se percebendo que este grande facilitador no processo de aprendizagem e socialização vem sendo trabalhado e novos aspectos e metodologias agregadas, além da formação do educando. O objetivo desse trabalho é destacar a importância do lúdico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento. A criança aprende mais facilmente quando elementos que ela gosta estão presentes na sua vivência escolar. Aos professores, cabe proporcionar a elas uma forma de estudo atraente e eficaz, fazendo desse momento um facilitador do entendimento. Por meio de uma metodologia amparada em diversos autores, com uma revisão bibliográfica, elaborou-se esse estudo acerca de como o lúdico no ambiente escolar, corroboram para uma forma suave, harmoniosa de aprendizado e principalmente igualitária, quando utilizado de forma correta, onde o

Wellington José da Silva



ensino consegue ser garantido. Assim, é necessário que os professores recebam qualificação adequada e dominem os métodos lúdicos para aprendizagem, respeitando a individualidade, o protagonismo, os trabalhos em equipe, a criticidade, colocando todos esses elementos no processo de ensino aprendizagem, para formação integral do educando.

Palavras-chaves: aprendizagem, professores, lúdico.

ABSTRACT

Over time, playfulness has always been present in a pleasurable way in various areas of society, especially in early childhood and in the initial literacy cycle. Over time, it became apparent that this great facilitator in the learning and socialization process has been worked on and new aspects and methodologies added, in addition to the education of the student. The objective of this work is to highlight the importance of playfulness in the learning process and in the construction of knowledge. The child learns more easily when elements that he likes are present in his school experience. Teachers are responsible for providing them with an attractive and effective form of study, making that moment a facilitator of understanding. Through a methodology supported by several authors, with a bibliographic review, this study was elaborated about how the playfulness in the school environment, corroborate for a smooth, harmonious way of learning and mainly egalitarian,

when used correctly, where the teaching can be guaranteed. Thus, it is necessary that teachers receive adequate qualification and master the ludic methods for learning, respecting the individuality, the protagonism, the teamwork, the criticality, placing all these elements in the teaching-learning process, for the integral formation of the student.

Keywords: learning, teachers, playful.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem estado cada vez mais atenta as questões educacionais e atribuído seus poucos sucessos e exacerbados fracassos a escola, sendo esta responsável principal pelo processo de ensino aprendizagem,

Tendo em vista a sociedade como contemporânea, envolta tecnologias, deve – se considerar que mediante a este processo, não basta apenas lançar infundáveis informações sobre o educando de forma arcaica, pois existem indícios concretos de que isso não gera bons resultados.

Desta forma, cabe então a cada educador a tarefa de inovar seus métodos de ensino, tornando o aprendizado algo atraente, inovador e satisfatório ao educando.

Como parte desta renovação, há embasamentos através de pesquisas científicas que apontam o aspecto lúdico como um grande aliado nos processos pedagógico tornando – os de interesse do

educando, já que em mundo tecnológico faz-se necessário a busca inconstante de métodos que prendam sua atenção, com o intuito de viabilizar a mudança sobre as negativas estatísticas e possibilitar assim, a obtenção de melhores resultados.

Para efetivar esta melhoria, esse estudo científico se justifica pela necessidade de os métodos de ensino serem reformulados com passar do tempo, pois as formas de ensinar devem acompanhar mudanças que ocorrem na sociedade e demandarem uma nova forma de pensar, refletir e construir conhecimento.

Dentro de tais propostas, o educador deve se posicionar de forma crítica e reflexiva, pois só assim será possível evoluir no seu fazer profissional.

Com enfoque na problemática em abordagem, esse artigo tem o objetivo de demonstrar o lúdico, como forma de contribuir na questão da aprendizagem, pois ele estimula e motiva tornando a mais prazerosa e significativa, o que pode resultar em uma educação de melhor qualidade. Ele permite também, que a criança estabeleça relações entre o que está aprendendo e já vivenciou em algum momento de sua vida, pois o ato de brincar vai além de aprender: está relacionado a viver e saber lidar com diversas situações que poderão ocorrer ao longo da vida.

Como metodologia, foi realizada uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos e trabalhos de conclusão acerca da importância do lúdico, da necessidade dessa variedade de metodologias e didáticas, e da relação do lúdico com a construção do conhecimento por para da criança no ambiente escolar.

Segundo Piaget (2013), todos os homens são inteligentes e essa inteligência serve para buscar e encontrar resposta para seguir vivendo, assim, cabe a escola em seu papel, oferecer meios que propiciem a aprendizagem de forma atrativa e eficaz, sendo necessário para isso renovar sua metodologia.

Entretanto, esta temática tem gerado alguns desacordos, já que muitos educadores têm mostrado resistência em relação a estes novos métodos, preservando metodologias tradicionais e pouco dinâmicas. Esse educador não percebe que a influência de sua inflexibilidade pode ser prejudicial, pois poderá resultar fracasso, onde o educando não aprende significativamente.

O intuito é fazer uma auto - reflexão, pensar no que é possível melhorar e incentivar educadores a aperfeiçoar o uso de métodos lúdicos na aprendizagem.

A EDUCAÇÃO E O LÚDICO: UM VIÉS HISTÓRICO



A história da educação demonstra que a mesma se inicia quando o ensino e a aprendizagem passam a ser planejados.

Com o passar do tempo, modificações foram feitas, já que a cada mudança que a sociedade vivia, era necessário à inovação na forma de ensinar, com isso diversos marcos importantes que foram fundamentais nesse processo de transição.

Ao longo da história, nota – se que o ser humano tem intenso interesse por atividades que envolvam jogos e brincadeiras, mesmo que envolvessem sua sobrevivência.

Platão (427-348 a. C) defendia a ideia de que a criança deveria passar os primeiros seis anos de sua vida aprendendo brincando, e somente depois começar a receber um conhecimento mais sólido. Para educadores, isso deve significar que resultados bem sucedidos podem ser obtidos caso ocorra a inclusão de atividades lúdicas nas aulas, principalmente nas séries iniciais. Platão utilizava tais atividades no ensino de diversas disciplinas, como matemática, onde os problemas poderiam ser resolvidos através de práticas lúdicas. Os primeiros a utilizar estes métodos lúdicos foram os jesuítas, a partir do século XVI, adquirindo desde então mais visibilidade. (KISHIMOTO, 2005)

Segundo muitos estudiosos, os bons educadores utilizam tais métodos para promover a

educação, despertar o interesse e estimular o raciocínio da criança.

Froebel (1782-1852) destaca a importância de ensinar utilizando métodos mais atrativos, como música, objetos manipuláveis, danças e outros para atingir a unidade: o pensamento único de todos. (KISHIMOTO, 2002)

Kishimoto (2002) enfatizou a tese de Froebel quando cita que embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico ao criar, com o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos.

Segundo Piaget (1974) apud Macedo (2001), os jogos tem maior importância quando criados pelos próprios estudantes. Para ele, toda ação educativa deve relacionar o que já se sabe com o mundo, criando uma consciência crítica. Piaget destaca que o objetivo dos jogos deve ser assimilação de realidades que levam a inteligência.

John Dewey (1881-1952) pedagogo e filósofo americano criticava a educação tradicional. Para ele, a prática de ensino deveria ser dinâmica, onde a criança tivesse participação ativa nas aulas e não simplesmente ouvisse e decorasse o que estava sendo dito. (MACEDO, 2001)

Sendo assim deve se compreender que o lúdico e as brincadeiras são naturais da criança e por

isso devem ser aplicados ao ensinar e que associadas tais metodologias ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, os resultados são benéficos.

Borin compara a atividade mental com o comportamento de um jogador que busca a vitória ao afirmar:

Os dois, inicialmente, partem para uma experimentação ou tentativa para conhecer o que defrontam, sem muita ordem ou direção. Após essa fase, como numa investigação científica, coletam os dados que podem influenciar ou alterar as várias situações e formulam hipóteses que precisarão ser testadas. Estabelecida uma hipótese, partem para a experimentação ou jogada e observam o que acontece. Se for necessário, reformulam as hipóteses feitas e realizam nova verificação. A cada tentativa usa as conclusões obtidas e os erros cometidos para orientar as novas hipóteses até certificarem-se da resposta precisa para o problema original, o que, no caso do jogo, significa ter uma boa estratégia para vencer. (BORIN, 1996)

Embora diversos autores do passado reconhecessem a importância do lúdico no processo de aprendizagem, somente recentemente tivemos contribuições mais significativas.

Sendo assim, torna ser de extrema importância que o educador conheça o educando, estando atento a observar suas possibilidades e limites para ressignificar a aprendizagem através da ludicidade.

Grando (2000) cita algumas destas possibilidades e limites neste processo de aprendizagem utilizando métodos lúdicos. Dentre estas estão: a fixação de conceitos; o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas; o incentivo a participação ativa. Dentro dos limites considera: jogar por jogar (sem que o educando entenda a proposta); tempo gasto com atividades lúdicas a fim de não prejudicar o desenvolvimento do conteúdo; e exigir que o educando jogue, sem permissão da espontaneidade.

Acredita - se então, que com um direcionamento didático adequado, os jogos e brincadeiras são excelentes formas de lançar conhecimento sobre as crianças que passam por uma fase em que sua participação ativa na aula é essencial e imprescindível, fomentando a tese de que o método lúdico de ensino é uma pratica de suma importância para a educação.

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR

O ato de brincar é extremamente importante para a criança e é um facilitador na hora de aprender, pois sempre que fazemos algo por vontade isso se torna agradável e instigante.

Devido a esses fatores, o lúdico vem ganhando destaque na educação, pois ele estimula o raciocínio lógico e a reflexão. Esse método valioso ajuda as crianças a ter um autoconhecimento, fazer descobertas sobre o mundo e sobre si mesmas, experimentar a sensação de aventuras, ações e explorações. Através das brincadeiras, as crianças conseguem resolver as situações problemas de forma ativa.

Assim, Marcellino (1997) nos induz a seguinte reflexão que ao tratar do lúdico foca-se a abordagem que se busca, o lúdico não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade..., porque não atuar com os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação, notadamente... na escola?

Se o lúdico faz parte da cultura, as escolas deveriam adotá-lo como algo essencial, principalmente nos anos iniciais. Porém, a realidade tem sido bem diferente, já que as escolas de educação infantil têm por hábito lecionar atividades repetitivas, que não estimulam a criatividade do educando, sendo úteis somente ao educador.

Soler (2003) destaca que a escola deve ir além de ensinar as disciplinas contidas no currículo, como português e matemática. Cabe a instituição ensinar valores e ampliar a visão das crianças, que passarão a ser cidadãs futuramente capazes.

O lúdico permite que a criança dê significado ao seu mundo e a realidade que vive. Ela brinca com a realidade aprendendo a lidar com diversas situações. (GOMES,2004).

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004).

Assim, a ludicidade vai além de jogos e brincadeiras, ela está relacionada com o desenvolvimento cognitivo necessário em qualquer idade.

Entende – se então, que através dessas atividades o ser humano adquire conhecimento de mundo e consegue atingir um amadurecimento psicológico.

Desta forma, o uso do lúdico no processo de aprendizagem vem sendo ampliado, pois a proposta é de um conhecimento além do superficial, apregoad

muitas vezes de forma mecânica na sala de aula e em todo contexto escolar.

Entretanto para que isso aconteça efetivamente, os profissionais da educação devem estar bem preparados e ter uma amplitude de entendimento sobre a relação que existe entre brincar e aprender.

Visto a necessidade de tornar eficaz esta relação, é imprescindível que todos os profissionais da educação recebam uma preparação adequada a fim de entender que através de atividades lúdicas, principalmente nos anos iniciais, a criança conseguirá sintetizar com maior plenitude o que a ela será transmitindo

Pode – se dizer que o conhecimento adquirido se tornará algo além de conteúdos escolares, com possibilidade de aprender na praticidade, propiciando o educando a entender o que acontece ao redor de si e como solucionar problemas fazendo utilização do conhecimento adquirido.

Com esta tese em pauta, cabe aos membros do núcleo pedagógico repensar sobre suas práticas, desmistificar o tradicionalismo onde há a priorização das abordagens teóricas e reformular o contexto escolar através de propostas mais dinâmicas, onde a flexibilidade deverá estar sempre presente, certo de que ao proporcionar isso, os alunos farão

representações simbólicas sobre suas expectativas e o que é real.

Em suma, acredita – se que durante essa fase de aprendizado, a criança passa a assimilar sua cultura com novos saberes, novos horizontes que irá transformá-la em um adulto mais equilibrado, sadio mentalmente, com mais facilidade em lidar com situações desafiadoras. É através do lúdico também que o educando aprendera a conviver socialmente, explanado as oportunidades de conhecimento e aprendizagem no mundo.

Portanto, o papel do educador é fundamental, pois ele será o condutor do educando, direcionando-o e mediando para que o conhecimento obtido durante processo de ensino – aprendizagem, lhe dê subsídios para obtenção de sua autonomia na sociedade.

Define - se cultura, como conjunto de costumes e valores de determinado povo. Todo ser humano possui cultura, visto que vive em sociedade.

As brincadeiras são a primeira parte da cultura que o ser humano tem acesso, pois são através delas que busca - se objetivos comuns. Por exemplo, ao brincar de esconde-esconde, todos tem o objetivo de achar bons esconderijos e ao mesmo tempo não ser pegos por aquele que foi escolhido como “pegador”. Lopes (2000), afirma que no brincar a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade

exterior... Isso nada mais é do que raciocinar ou meditar.

Pode - se dizer que as brincadeiras seriam uma forma de linguagem, ou seja, algo usado para se comunicar, entender as coisas. Lopes (2000) denomina esse processo de personalização de desenvolvimento de um sentimento de estar dentro do próprio corpo.

Assim, para a criança as brincadeiras são a representação na vida adulta, onde elas imitam atitudes que visualizam do adulto, como por exemplo, cozinhar, para que possam assim criar um vislumbre de como viverão futuramente.

A forma como a criança foi cuidada é fundamental, pois isso refletirá em como ela cuidará de si própria, contribuindo para a construção de emoções e expectativas.

Em cada fase a criança se interessará por um tipo diferente de jogos e brincadeiras. Segundo Lopes (2000), os primeiros jogos que atraem os bebês serão aqueles relacionados ao próprio corpo, e isso ajuda no desenvolvimento motor, como o pegar, manusear, bater e diversas habilidades relacionadas ao aspecto da motricidade.

O autor ainda afirma que por volta dos três anos surge a fase da fantasia, das invenções. Essa fase faz parte do desenvolvimento da criatividade, do

pensamento abstrato e com a formação de novos estímulos.

Mesmo no “faz de conta”, a criança cria regras que deverão ser seguidas. Isso criará uma zona de desenvolvimento proximal, conforme diz Santos (2008):

[...] zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nessa fase a criança já começa a resolver os problemas de maneira diferente, pensando um pouco mais antes de agir, não sendo tão imediatista.

Com quatro anos a criança a criança começa a brincar em grupos e obedecer às regras impostas, e por volta dos cinco anos algumas brincadeiras passam a ter características próprias de cada sexo: meninas imitam as mães e meninos se interessam por desafios.

Visto que o brincar sempre se fez presente na vida da criança e conforme relevâncias advindas de pesquisas científicas mediante ao problema de estudo, é possível conceituar que o ato de brincar é um grande subsídio no processo de desenvolvimento

da criança enquanto cidadã, além da contribuição para suas habilidades motoras e cognitivas.

A brincadeira passa a ser muito mais representativa e significativa do que apenas um momento recreativo, ela de certa forma representa um tipo de ferramenta que permite a criança o conhecimento de si mesma dentro da sociedade a qual está inserida e sua intervenção no mundo.

Brougère (1998) diz que os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo.

Segundo Campos (2009) apud Santos (1997), brincar é o meio de expressão, é a forma de integra-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora as habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim a criança desenvolve a sociabilidade. No mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa”.

Para Kishimoto (2005), o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos

remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Os conceitos dos autores evidenciam a condição benéfica propiciada por intermédio dos jogos e brincadeiras. Desta forma é indispensável à necessidade de revigorar e valorizar a aplicação de conteúdos lúdicos nas instituições de ensino, para que o educando tenha possibilidade de vivenciar situações que contribuam na aquisição de sua autonomia, no seu efetivo e pleno desenvolvimento.

O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

É necessário que fique bem estabelecida a relação do lúdico no desenvolvimento da criança, já que conforme citado, o formato ensina – lá, influi diretamente no seu aprendizado, podendo ser superficial ou complexo.

Mesmo com este contexto e com evolução da educação no decorrer do tempo, parte de educadores ainda buscam educandos engessados que devem estar no mesmo nível de aprendizagem e que atuem da mesma forma.

O brincar é um processo no caminho para a aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos inatingíveis que o brincar se sobressai. (MOYLES, 2002)

No papel de educadores, o profissional vinculado ao processo de ensino – aprendizagem tem a responsabilidade de aceitar as inovações e buscar aperfeiçoamentos a fim de serem mediadores do conhecimento cada vez melhores.

Devem ainda respeitar sempre as diferenças e os desafios que existem ao ministrar suas aulas, buscando constante e incansavelmente um ambiente atrativo.

A sociedade contemporânea tem viabilizado inovações em diversas áreas, mas ainda não priorizam a educação e as metodologias atreladas a ela. Diante da abordagem considera – se ainda a questão de cada sociedade ter seu sistema de ensino, mas ressalta – se sobre a importância de procurar por diferentes metodologias necessitadas urgentemente de atenção para a escola também faça parte deste processo de transformação social.

Almeida (1996) ressalta sobre a escola como instituição engessada e faz um apelo diante da problemática:

É preciso que as instituições estejam alerta, para que a Educação, na busca de seus objetivos,

possa encaminhar na busca de qualidade de vida, na humanização na produção de elaboração própria, criativa e no processo emancipatório, atualizado, competente, abrir chance na dimensão maior possível e ajudar nossa sociedade.

Assim, as escolas devem se preocupar sempre com a qualidade, em formar cidadãos informados, questionadores, participativos, críticos e com autonomia. Então, cabe ao educador ser produtivo, colaborador e capaz de transformar o conhecimento em algo dinâmico que produza resultados.

Como aliado desse dinamismo, os jogos precisam ser vistos de maneira significativa na prática de ensino.

Para isso, Brougere (1998) traz a seguinte reflexão em seu compêndio, onde as crianças são exercitadas para o jogo que permite a expressão dos talentos e dons naturais, sobretudo nos jogos entre crianças onde, em geral, nada há de artificial, mas onde tudo ocorre de modo espontâneo, pois qualquer emulação leva ao surgimento e à manifestação das aptidões como uma erva, planta ou fruto revelam seu aroma e sua virtude natural quando aquecido.

Portanto, é essencial que a escola trabalhe com amplas propostas, com o objetivo de explorar esta espontaneidade da criança, onde é permitido que através da ludicidade infantil, o educando se reconheça no espaço de vivencia, impulsionando sua



participação direta no processo de aprendizagem por ela mesma construído, com a possibilidade da criança externalizar suas expectativas para sequencialmente internalizar de forma significativa, divertida e prazerosa o conhecimento que recebe.

A escola deve sempre habilita a criança a experimentar seja o que for que se encontre em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é à base do crescente sentido de identidade. (WINNICOTT, 2019)

Como mediador na construção da identidade do educando, o educador tem a responsabilidade de incluir novos conhecimentos e desafiar através de atividades lúdicas o educando a produzir e oferecer soluções às situações-problemas propostas, pois o lúdico promove significativamente o raciocínio.

A atividade lúdica apresenta – se, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual. (ANTUNES, 2001)

Um professor que adora o que faz, que se empolga com o que ensina, que se mostra sedutor em relação aos saberes de sua disciplina, que apresenta seu tema sempre em situações de desafios estimulantes, intrigantes, sempre possui chances maiores de obter reciprocidade do que quem se desenvolve com inevitável tédio da vida, da profissão, das relações humanas, da turma... (RIZZO, 2001)

Através das brincadeiras a criança coloca para fora seu conhecimento e isto a ajuda a entender fracassos e conquistas. Segundo Winnicot (2019), é o brincar, somente no brincar, que o indivíduo criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.

Ensinar de forma eficaz é desafiador. Educar é pensar na humanidade, no ser humano que está em formação e que precisa adquirir conhecimento. Friedmann (2003) destaca que a ação do educador é primordial, pois é o criador de espaços e brincadeiras, oferecendo materiais e métodos que possibilitem a conclusão da tarefa, resultando na construção de conhecimento.

Assim, os métodos precisam ser adequados, onde cabe ao educador estar sempre atento às necessidades de seus educandos de forma individual, já que cada criança é única. O educador deverá deixar sempre à disposição dos educandos materiais apropriados, tanto em quantidade como em diversidade, para que os pequenos se interessem por eles.

Deverá também, se conveniente, permitir a repetição de jogos e brincadeiras. Moyles (2002) destacou que as crianças se sentem bem em participar de jogos e brincadeiras em que há familiaridade, pois se sentem seguros ao saber que já tem certa habilidade no que está sendo apresentado.

Através do brincar a criança descobre, inventa, ensina regras, experimenta, relaxa e desenvolve capacidades. O lúdico ajuda no desenvolvimento psíquico da criança de forma prazerosa. O educador é, portanto, o intermediário da criança e o conhecimento. Assim, na visão de Teixeira (2003), cabe ao educador proporcionar oportunidades para que a aprendizagem seja sempre algo deleitoso ao educando.

Portanto, a aprendizagem é um procedimento complexo, que envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Ela é o resultado da junção de habilidades e competências dos educandos e daquilo que ele adquire quando aprende a lidar com diversas situações.

Independentemente da situação que o educador oferece ao educando, a motivação é a chave para o sucesso na aprendizagem, se o educador é um ativo estimulador, a criança criará dentro de si forças motivadoras que irão ajudá-los a sempre querer adquirir mais conhecimento, assimilando o que sabe com o mundo exterior, sendo portanto, o interesse, fundamental no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, teve como finalidade demonstrar que o lúdico na aprendizagem, pode ser uma forma

prazerosa e significativa onde a criança que aprende de forma efetiva e significativa. Essa mesma é privilegiada, pois desenvolve uma visão ampla de mundo onde resolver problemas se torna algo menos complexo.

Porém, ainda é desafiador para os educadores desenvolverem trabalhos com ludicidade devido a diversos fatores tais como: grande demanda de conteúdo que deve ser trabalhado em pouco tempo e espaço físico inadequado para algumas atividades (gestão de tempo e espaço), falta de especialização etc. Isso resulta algumas vezes em um trabalho não apropriado, que não consegue atingir o objetivo principal de estímulo a criança.

Para desenvolver bons momentos lúdicos, o educador deverá ter o planejamento bem elaborado e criar um ambiente satisfatório para que todos se sintam confortáveis na realização das atividades. Estas, deverão sempre ter diversas possibilidades de serem executadas, para que os educandos sejam motivados a participar e tenham o direito de exercer autonomia através de escolhas na execução das atividades, considerando suas habilidades, visando tornar estes momentos prazerosos e não frustrantes.

Para que as atividades tenham resultados satisfatórios, é necessário que elas estejam relacionadas com a cultura e o meio em que o educando vive, já que ele faz ligações entre o que aprende e o que vivencia no seu dia-a-dia.



Desta forma, toda a escola deve estar envolvida no empenho de realizar atividades lúdicas, pois é dela o dever de criar um ambiente acolhedor e promissor para a criança, onde o aprendizado deve ser algo significativo e flexível.

Assim, cabe aos educadores serem mediadores do conhecimento, não entregando algo pronto para a criança, e sim estimulando-a a entender e resolver os desafios presentes na sua vida. É dever deles também gerar um ambiente que instigue a imaginação, para que o educando seja autônomo de suas ações e esteja sempre ativo no seu processo de aprendizagem.

É importante destacar que o lúdico não pode ser considerado apenas como simples brincadeira, mas sim um método inovador de aprendizagem, que tem por objetivo tornar esse processo prazeroso.

Ao longo da história da educação no Brasil que a escola era engessada, onde o educador tinha a palavra final e cabia aos educandos acatar tudo que escutavam sem questionar, pois do contrário deveriam punidos e eram tidos como indisciplinados. Porém, aos poucos esse conceito foi mudando, e hoje o educando deve ser ativo no processo de aprendizagem para que este seja eficaz.

Alguns resquícios, porém, ficaram e hoje a escola deve resgatar a ideia de que aprender prazerosamente é algo necessário. Por isso, seria

primordial que os educadores recebessem em sua formação orientações mais abrangentes sobre os métodos de ensino com a utilização do lúdico.

Pode - se observar a importância de brincar, através dos diversos autores mencionados na tese, que destacam de forma incisiva que faz parte da criança o brincar, pois isso ajuda no desenvolvimento da personalidade, na ampliação de conhecimento e na resolução de problemas.

A criança busca o conhecimento que já tem de algo, que aprendeu no meio que vive com o que está sendo ensinado. Depois, ela compara essas duas facetas e assimila o que faz mais sentido e o que processara no seu cognitivo. Isso faz parte da construção do saber. Por isso, o lúdico é algo transformador, que muda a forma como a criança observa o mundo a sua volta e o que sabe sobre ele.

O educador que se dispõe a trabalhar com o lúdico é um diferencial, e cabe a ele mediar o educando, ensinando-o como chegar ao conhecimento, através do raciocínio lógico.

Durante os anos iniciais da criança, ela passa por uma fase em que fazer assimilação do que é real e o que é imaginário é desafiar. Assim, ela faz pontes entre o que aprende com o que acredita, com os personagens que gosta ou com situações que deseja.

De forma lúdica o educador pode então auxiliar nesse processo, proporcionando que a criança

assimile regras sociais, que ajudam na evolução do seu intelecto, onde ela aprende a lidar com suas dificuldades, ansiedades e emoções.

As atividades lúdicas permitem ainda que a criança controle seus impulsos, respeite a opinião e os desejos de outros, aumente sua autoestima e se torne cada vez mais independente.

A escola que a criança deseja, está relacionada com os membros que estão dentro dela. Para isso, cabe a cada educador se qualificar e aprimorar –se cada vez mais sua arte de ensino, visando sempre beneficiar o educando e tornar o conhecimento algo agradável. Para que se tenha harmonia nesse ambiente, o pensamento coletivo é essencial, pois cada membro da escola é como se fosse partes de um corpo onde um precisa do outro para um bom funcionamento.

As práticas lúdicas resultam em um ensino mais humano, sendo um caminho evolutivo. Para que alcance o objetivo de uma escola mais harmoniosa e desejável, é necessário acreditar que é possível transformar – lá. E para que tal transição aconteça efetivamente, todos devem partilhar de um mesmo ideal, colocando empenho e esforço para alcançar o principal objetivo: ensinar de forma prazerosa e eficiente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1996.

ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. 4 ed. Vozes. Petrópolis – 2001

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**, 2 ed. São Paulo: CAE, IME – USP, 1996

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRIEDMANN, A. A importância de brincar. **Jornal: Diário do Grande ABC**, 26 de setembro de 2003, Santo André – SP.

GOMES, C. L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRANDO, R.C.A. **O conhecimento matemático e o uso dos jogos na sala de aula**. Campinas – SP. 2000. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**: 8 ed. São Paulo: Cortez 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002.

LOPES, M.G. **Jogos na educação: Criar, fazer, jogar**. 2 ed. São Paulo, 2000

MACEDO, L. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva**

construtivista e psicopedagógica, 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da animação**. 2 ed., Campinas– SP: Papyrus, 1997.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002

RIZZO, G. **Jogos inteligentes: A construção do raciocínio na escola natural**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, S.M.P. **O lúdico na formação do educador**, 4 ed. Petrópolis – RS: Vozes, 1997.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para a educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TEIXEIRA, V. H. **Educação Física e Desportos**. 4 ed. São Pauo: Saraiva, 2003.

WINNICOTT, W. D. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA CONSTANTE E EFETIVA!

Lídia Cristina de Souza

RESUMO

A educação infantil é presente constante em território nacional, onde se perpetua como espaço base para o indivíduo no que se refere a educação escolar. Desde a mais tenra idade o indivíduo passa a frequentar a escola, muitas vezes meio período outras integral e passa a ter contato com outro mundo diferente do que está acostumado, que é o seu ambiente familiar. Na educação infantil que a criança tem a possibilidade de explorar esse mundo novo, aprendendo e utilizando de várias linguagens para essa ação. Dentre elas, temos a linguagem corporal, onde o movimento acaba se constituindo em uma ação predominante para essa criança, mais precisamente de 3 e 4 anos, que compreende a faixa etária estudada nesse artigo. Com sua linguagem oral em desenvolvimento, o movimento e o corpo acabam se tornando a forma de comunicação e de experimentação desse estudante, tão curiosos e ávido em aprender tudo que o cerca nesse mundo novo. Por isso a psicomotricidade surge na educação infantil, na faixa etária descrita acima de

forma tão preponderante e significativa. Esse estudo científico tem o objetivo de demonstrar a importância da psicomotricidade para os estudantes da educação infantil no que se refere ao desenvolvimento do mesmo. O movimento, define querer, sentimentos, objetivos, nunca pode ser considerada uma ação rasa, realizada por si só. A psicomotricidade deve ser entendida e trabalhada na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e motor dos estudantes.

Palavras-chaves: educação infantil, psicomotricidade, desenvolvimento.

ABSTRACT

Early childhood education is a constant presence in the national territory, where it is perpetuated as a base space for the individual with regard to school education. From an early age, the individual starts attending school, often part-time and others full time and comes into contact with another world other than what they are used to, which is their family environment. In early childhood education, the child has the possibility to explore this new world, learning and using various languages for this action. Among them, we have body language, where the movement ends up constituting a predominant action for this child, more precisely 3 and 4 years old, which comprises the age group studied in this article. With their oral language in development, movement and the body end up becoming this student's form of

communication and experimentation, so curious and eager to learn everything that surrounds him in this new world. For this reason, psychomotricity appears in early childhood education, in the age group described above in such a preponderant and significant way. This scientific study aims to demonstrate the importance of psychomotricity for students in early childhood education with regard to its development. The movement, defines wants, feelings, goals, can never be considered a shallow action, performed by itself. Psychomotricity must be understood and worked on in early childhood education, as it contributes to students' cognitive, psychological, social and motor development.

Keywords: child education, psychomotricity, development.

INTRODUÇÃO

Antigamente a criança até os 6 anos ficava em casa, tendo o ambiente familiar como seu principal ambiente de formação e aprendizado. Com a educação infantil presente em território nacional e garantida por lei, sua importância passou a ser muito mais além do que um período ou de um lugar onde as famílias poderiam deixar suas crianças, enquanto seus responsáveis saíam para trabalhar.

A educação infantil é a base para todo o indivíduo, o início do seu processo de escolarização, de um aprendizado que vai além do ambiente familiar,

de um mundo novo que o cerca, cheio de novas experiências e aprendizados. Nela o estudante, a criança, se utiliza de diversas linguagens para interagir e conhecer esse mundo novo e dentre elas e linguagem corporal.

Esse artigo se justifica pela necessidade de demonstrar a importância desse tipo de linguagem na educação infantil, como instrumento significativo para o seu desenvolvimento.

Como objetivo busca demonstrar a importância da psicomotricidade na educação infantil para crianças de 3 e 4 anos, que utilizam do movimento e do corpo como forma de expressão e na contribuição do seu desenvolvimento.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros, artigos sobre a importância da educação infantil para essas crianças, a psicomotricidade e suas considerações básicas, e principalmente a psicomotricidade atuando de forma importante para o desenvolvimento das crianças de 3 e 4 anos no âmbito escolar.

Entender que a psicomotricidade faz parte do universo dessas crianças, principalmente na educação infantil, onde o movimento, a linguagem corporal é preponderante, é de suma importância para que o professor que trabalhe com essa faixa etária e consiga contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das mesmas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA NECESSÁRIA EXISTÊNCIA PARA A CRIANÇA

A criança ao frequentar a escola na Educação Infantil tem uma infinidade de conhecimentos a serem adquiridos, conhecimentos estes que não se limitam apenas à sala de aula, mas no que se refere à interação, à sociabilização, à construção do seu “eu”, ao desenvolvimento psicomotor, à cidadania, à ética e assim por diante.

A criança de 3 e 4 anos, público alvo desse artigo, utiliza o movimento como instrumento vital para o conhecimento desse novo mundo, para suas interações, para seu desenvolvimento não apenas motor, mais cognitivo, social e afetivo, por isso, conteúdos como os jogos, as brincadeiras e atividades complementares podem ser utilizados, pois fazem parte do cotidiano dessas crianças. O professor jamais pode esquecer que as crianças de 3 e 4 anos primam pelo movimento, tendo intenso prazer pelo mesmo, utilizando dessa ferramenta como meio de conhecimento do mundo em que vive e que o cerca, ou seja, contribuindo significativamente para a sua construção do conhecimento como um todo.

As exercitações devem se basear em movimentos que permitam desenvolver as noções de peso, de altura, de direção, profundidade, velocidade. Os jogos e as brincadeiras estão bem presentes. Também devem

ser desenvolvidas as atividades rítmicas, através de brinquedos cantados, rodas e simples danças folclóricas. (RODRIGUES, 2007)

Exercícios e contestes que envolvam as habilidades motoras, com desafios a serem suplantados são instigantes e prazerosos para essa faixa etária, seja com a utilização de materiais ou não. Materiais como bastão, banco sueco, bolas de variados tamanhos e texturas, arcos, cordas, e outros são de extrema importância, já que a manipulação pode ser considerada uma habilidade motora muito utilizada por essas crianças.

Nessa faixa etária, o brincar é primordial, já que essa ação é considerada uma atividade universal, encontrada em vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento. O brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. Os jogos e as brincadeiras são assim transformados continuamente.

A realização de jogos e brincadeiras na primeira infância envolve naturalmente o movimento, que vai dominar o componente, pois, por meio dele, a criança se coloca no meio, interagindo com objetos, com as pessoas, explorando seu próprio corpo, o espaço físico, dessa forma, uma das funções da

brincadeira é permitir à criança o exercício do movimento.

Entende-se que as brincadeiras em parceria facilitam a passagem do “eu” para o “nós”. A busca conjunta de soluções originais para problemas e a invenção de novas formas de brincar animam a pensar e a agir de forma criadora e produtiva. Segundo Rodrigues (2007), O jogo também é um importante facilitador da integração da criança para o grupo, pois durante o jogo a mesma revela o que verdadeiramente é sem máscara e sem artifício.

Torna-se importante, então, relatar que a brincadeira faz parte da criança, seja na escola ou fora dela, pois esta atividade é considerada tanto como fonte de lazer como de conhecimento. Contudo, brincar na escola é diferente de brincar na escola ou em outros lugares, pois tem uma especificidade, além de serem medidas por normas institucionais. Tanto a brincadeira quanto o jogo, nessa faixa etária devem ter um caráter lúdico, porém sempre com objetivos pré-determinados e pensados pelo professor.

A mediação pedagógica na educação física envolve, portanto, tanto o trabalho para que os alunos se apropriem de habilidades motoras, conceitos e valores já existentes na cultura, quanto o esforço para que aprendam a utilizar esses elementos a fim de criar novas formas de interação (brincadeiras, jogos, danças, habilidades motoras diversas,

cumprimentos). (KOLYNIAC FILHO & MELANI, 2006, p. 69)

A música e a dança não podem ser descartadas nessa faixa etária, pois são encaradas como atividades extremamente prazerosas e importantes para o desenvolvimento da expressão e consciência corporal, lateralidade e ritmo. Rodas cantadas, atividades que envolvam ritmo com copos e palmas, o próprio ato de se movimentar de acordo com o ritmo musical, brincadeiras que tenham música são algumas das atividades muito bem vindas pelas crianças de 3 e 4 anos.

Sendo assim, pode-se perceber que, independentemente do conteúdo trabalhado, deve estar amparado a um ou mais objetivos a serem conquistados, relacionado à faixa etária e as suas características, sendo sempre instigante e envolvente. Para que a Educação Infantil seja efetiva para o desenvolvimento do indivíduo, desde a mais tenra idade, é necessário que ela seja composta de inúmeros conteúdos, conceitos e ideias como pode ser observado a seguir. Sabe-se que serão demonstradas algumas das diferentes linguagens utilizadas na Educação Infantil e seus benefícios para os alunos de acordo com sua faixa etária.

A PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

A psicomotricidade é parte constante na educação atualmente, e na educação infantil ganha o

destaque necessário. Entender sobre esse termo torna-se um importante alicerce para o objetivo proposto por este artigo científico.

De acordo com Barreto (2008), a palavra *psicomotricidade* tem sua origem no termo grego *psyché*, que significa alma, e no verbo latino *moto* cujo significado é mover frequentemente, agitar fortemente. E que também está relacionada aos atos voluntários, ocorrendo graças aos movimentos dos músculos estriados esqueléticos, mas também levando-se em consideração os aspectos afetivos, motrizes, cognitivos e sociais.

Para que se possa ter um entendimento maior e melhor acerca da *psicomotricidade* e o seu desenvolvimento sob a ótica da Educação Infantil, em que obteve diversas maneiras e concepções no sentido de produzir metodologias a fim de contemplar os estudos sobre as capacidades motoras e as capacidades físicas dos educandos.

Gallahue e Ozmun (2005) descrevem que o desenvolvimento motor é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa com a morte. O desenvolvimento inclui todos os aspectos do comportamento humano, podendo ser dividido em “fases” ou “faixas etárias” para ser estudado e entendido. É caracterizado por ser um estudo do movimento no período neonatal, infância e vida posterior. O desenvolvimento motor está inteiramente ligado às análises de aprendizagem que passam por

todo crescimento e evolução do indivíduo.

A psicomotricidade abrange os estudos acerca do desenvolvimento motor e suas relações que produzem aprendizagem tanto física, quanto afetiva e emocional, que, neste caso em específico, buscou-se produzir dentro do contexto da educação infantil e suas contribuições para as faixas etárias de 3 e 4 anos.

Buscando uma compreensão filogenética da psicomotricidade, Fonseca (2005) descreve que é possível perceber que a motricidade, conceituada como uma característica fundamental de todos os seres vivos, que permite a adaptação ao meio natural, é a expressão de três cérebros unificados, conhecido como cérebro único, composto pelo paleocérebro, mesocérebro e o telocérebro, este último, responsável por uma motricidade intencional, própria do ser humano, ou seja, psicomotora.

É na escola e em seu ambiente que o educando obtém novos saberes e desconstrói tantos outros, a escola passa a ter no educando uma multiplicidade de intervenções e que perpassa na Educação Infantil uma de suas formas mais atuantes, pois propicia a este estudante, por meio da psicomotricidade dos movimentos livres ou programados, para sua formação integral, em que trabalham-se inúmeros fatores multidisciplinares, e o desenvolvimento dessa psicomotricidade, de forma a desenvolver a sua intelectualidade e os aspectos

motores de seu desenvolvimento.

É de suma importância que, ao se trabalhar a psicomotricidade na Educação Infantil, o educador compreenda que se deve trabalhar de forma coletiva, porém concomitantemente com as especificidades de cada educando, buscando desenvolver de forma plena o desenvolvimento e sua interação com o ambiente escolar, por meio de práticas lúdicas, conhecimento da dinâmica das atividades desenvolvidas, questões morais e comportamentais.

Para Wallon (2007), a motricidade, acrescida da ação, contribuirá para a construção do psiquismo e da percepção, porém, para que esta motricidade se desenvolva em ótimos níveis, é necessária que esta criança sinta determinadas cargas afetivas, provenientes de seus responsáveis. Logo, o movimento tem um significado de relação e interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética subjetiva-afetiva que projeta a criança no contexto da socio gênese.

Ao se trabalhar com a psicomotricidade, é preciso também compreender que tal trabalho envolve questões que vão além de uma simples realização de movimentos, pois perpassa pela autoestima, a socialização, o espírito de companheirismo, o combate ao preconceito, distúrbios de aprendizagem, entre tantos outros aspectos, desde a mais tenra idade.

Desde o início do desenvolvimento psicomotor inicia-se o processo de socialização uma vez que o equilíbrio da pessoa só pode ser pensado pela/e na relação com outrem. É nesta relação e, ainda, na comunicação com outrem que o homem se realiza. (LE BOULCH, 1987)

O contato do educando com a psicomotricidade proporciona a ele a construção de várias formas de percepção, tendo nessa linguagem corporal a capacidade de produzir laços de afetividade, amizade, igualdade e interação, aspectos estes que constroem e moldam a vida deste educando e que trás consigo uma série de bagagens e vivencias que podem ajudar ou dificultar sua integração e desenvolvimento em todos os âmbitos e que também estão relacionados às suas vivencias familiares e às interações locais.

Sendo assim, a Educação Infantil está relacionada diretamente à psicomotricidade e, dentro deste contexto, o educador será direcionado e, portanto, estimular o educando a conhecer seus limites, novas maneiras, modos e métodos de produzir movimentos, bem como de transformar todas as atividades, em algo que traga prazer em se fazer, sempre devendo estar bem definido nos parâmetros e objetivos pedagógicos do educador, a fim de que não se perca o foco no seu caráter lúdico e integrador dessa faixa etária.

A Educação Infantil, dentro da perspectiva

psicomotora, auxilia e muito na manutenção de uma postura corpórea que auxilia na manutenção do equilíbrio e no desenvolvimento de um conjunto de habilidades estimuladas por meio das atividades realizadas. É preciso sempre pontuar o ser humano como um ser único, com suas particularidades e especificidades e que ao buscar atrelar as práticas pedagógicas, com as psicomotoras, sendo necessário compreender as partes diferentes deste todo. E, inserido no contexto da psicomotricidade, deve-se compreender que o desenvolvimento motor está também atrelado e inserido em outros cenários tão importantes quanto e que estão intrinsecamente ligados aos estudos da neurologia, da fonoaudiologia e outras áreas correlatas e afins.

A psicomotricidade dentro do contexto escolar reconhece a existência de algumas abordagens, resultado da articulação de diferentes teorias, tais como psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Essas correntes buscam esclarecer no âmbito da ação e reflexão a área de conhecimento própria desta disciplina, tentando alcançar o homem como um ser integral. (SANTOS, 2012).

O movimento para essa faixa etária pode ser de grande valia nessa questão psicomotora, também social, psicológica fazendo parte do âmbito educativo como poderemos observar posteriormente.

Para Wallon (2007), a motricidade, acrescida da ação, contribuirá para a construção do psiquismo

e da percepção, porém, para que esta motricidade se desenvolva em ótimos níveis, é necessária que esta criança sinta determinadas cargas afetivas, provenientes de seus responsáveis. Logo, o movimento tem um significado de relação e interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética subjetiva-afetiva que projeta a criança no contexto da socio gênese.

Dessa forma, privilegia a totalidade do ser, a sua dimensão prospectiva de evolução e a sua unidade psicossomática, por isso está mais próxima da neurologia, da psicologia, da psiquiatria, da psicanálise, da fenomenologia, da antropologia, etc.

A PSICOMOTRICIDADE E SEUS PRINCIPAIS COMPONENTES

Um bom desenvolvimento psicomotor poderá favorecer e ser favorecido pelas funções consideradas básicas da psicomotricidade, como: esquema corporal, imagem corporal, lateralidade, coordenação geral e orientação espaço-temporal.

A psicomotricidade é baseada pela educação e o desenvolvimento da criança. Ela envolve o esquema corporal, que é a imagem que o indivíduo faz do seu corpo. É uma interação que permite que o indivíduo esteja consciente do seu corpo no tempo e no espaço. Cada pessoa tem um conceito sobre seu

próprio corpo e suas partes, podendo ser externo ou interno.

Le Boulch (1987) classifica o esquema corporal como o reconhecimento imediato do nosso corpo em função da inter-relação das suas partes, com o espaço e com os objetos que o rodeiam tanto no estado de repouso como de movimento.

Já Rosa (2002), relata que o esquema corporal é a organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dados do mundo exterior.

Também deve ser levado em conta o estímulo à coordenação dinâmica geral, promovendo o desenvolvimento e conscientização do indivíduo, e da atividade dos grandes músculos e de seu esquema corporal, para que possa usar o corpo de forma coordenada e harmônica no que se refere ao conhecimento de si mesmo e de sua força muscular. Existe a coordenação motora ampla e seletiva.

Em relação à psicomotricidade, a lateralidade aparece dentro desse cenário. Para Barros (2014), é durante o crescimento que a lateralidade da criança se define naturalmente, podendo, também, ser determinada por fatores sociais ainda muito marcantes nos dias de hoje em nossa sociedade. Não é raro, por exemplo, encontrarmos famílias fazendo tentativas para influenciar a criança a utilizar a mão direita no lugar da esquerda, bem como pessoas

adultas bem lateralizadas na infância, como os canhotos, que se tornaram destros.

A lateralidade constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica inter sensorial. Representa a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a noção da linha média do corpo.

Fonseca (1989) relata que desse radar vão decorrer, então, as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização vai interferir nas aprendizagens escolares de uma maneira decisiva.

A estruturação espacial dificulta na criança a percepção à direita e à esquerda, podendo confundir letras e números na leitura e na escrita. Le Boulch (1987) salienta que fatores associados a problemas de falta de estruturação espacial geram desinteresse pelas matérias escolares e falta de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, dificultando assim o processo ensino aprendizagem do aluno.

A Estrutura Espacial é a capacidade de avaliar tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e a um depois; é avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento. É saber situar o momento do tempo em relação aos outros. (FREIRE, 2002).

A Organização Espacial, segundo Rosa (2002), depende simultaneamente da estrutura de nosso próprio corpo (estrutura anatômica, biomecânica, fisiológica, etc.), da natureza do meio que nos rodeia e de suas características.

Já a Estruturação Temporal é uma habilidade importante para uma adaptação favorável da criança, pois lhe permite não só movimentar-se e reconhecer-se no espaço, mas também desencadear e dar sequência aos seus gestos, localizar as partes do seu corpo e situá-las no espaço, sendo importante para o processo de adaptação do indivíduo ao meio. Para Barros (2014), a adaptação ao tempo é função do desenvolvimento do conjunto da personalidade. O tempo é, antes de tudo, memória: à medida que leio, o tempo passa. Assim, aparecem os dois grandes componentes da organização temporal: a ordem e a duração que o ritmo reúne.

Já o Equilíbrio, segundo Fonseca (2005), pode ser classificado em dois tipos: equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. O equilíbrio permite que o corpo se mantenha parado de modo estável ou de maneira precisa. Já para Rosa (2002), o equilíbrio é a base fundamental de toda ação diferenciada dos seguimentos corporais entre si e no seu todo. Dessa forma não pode haver movimento sem atitude, como também não pode haver coordenação de movimento sem um bom equilíbrio, pois isso permite o



ajustamento do homem ao meio. É um dos sentidos mais nobres do corpo humano.

Devido à Coordenação Motora Global e à Fina na motricidade global, as crianças podem começar a pedalar um triciclo aos três anos e aos oito anos andar de bicicleta, já que, como já foi enfatizado o desenvolvimento físico da criança é acompanhado por um gradativo desenvolvimento neurológico. Durante a infância, as crianças gostam de espaços abertos, com bastante liberdade para poderem correr e brincar a vontade. Assim como gostam de frequentar parques públicos para brincar de gangorra, balanços e escorregadores. (BARROS, 2014)

De acordo com Oliveira (2012), a coordenação diz respeito à atividade dos grandes músculos, dependendo da habilidade de equilíbrio postural. Na Motricidade Fina, por consequência da dependência de uma progressiva integração e diferenciação de movimentos, a motricidade fina só se desenvolve, depois de a criança ter dominado os movimentos ligados aos grandes músculos.

Todos esses conceitos são pertinentes quando o professor de propõe a trabalhar com a psicomotricidade e alcançar os objetivos propostos dentro da educação.

A PSICOMOTRICIDADE E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da psicomotricidade na Educação Infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Segundo a resolução número 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, esta deve ser oferecida em creches e pré-escolas, públicas ou privadas, caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, no período diurno, integral ou parcial, sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita, sem requisitos de seleção. Na Educação Infantil, é obrigatória a matrícula de crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, devendo as vagas nas creches e pré-escolas serem oferecidas próximas as residências das crianças. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010)

Nestas Diretrizes, as propostas pedagógicas das instituições devem ter um caráter sociopolítico e pedagógico, tendo como objetivo garantir à criança acesso à renovação e à apropriação de conhecimentos. No entanto, para a efetivação deste objetivo, as instituições de Educação Infantil devem respeitar a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva e cognitiva. Ou seja, por mais que o termo psicomotricidade não seja utilizado de maneira explícita nestas diretrizes, fica claro que as instituições devem respeitar as dimensões psicomotoras da criança, uma vez que estas

abrançam todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da mesma.

Neste documento, ainda consta outra passagem que afirma que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010)

Ou seja, a prática lúdica deve favorecer o desenvolvimento das funções psicomotoras básicas como esquema corporal, estruturação espacial e temporal, imagem corporal, funções estas que irão auxiliar as crianças na descoberta do seu eu e do mundo a sua volta.

Portanto, como foi expresso anteriormente, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil não se faz menção alguma ao longo do texto ao termo psicomotricidade, porém os objetivos traçados e as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas nas creches e pré-escolas, atuam diretamente sobre a dimensão psicomotora de seus alunos, o que apenas ressalta a importância do conhecimento em psicomotricidade por parte dos professores que atuam diariamente com o movimento e as emoções de crianças.

De acordo com Barreto (2008), a educação psicomotora é compreendida como uma atividade que estimula o organismo global, permitindo que a criança expresse a sua personalidade, ou seja, por meio dessa educação, a criança deve se movimentar de maneira que todo o seu corpo participe da ação, demonstrando o seu eu.

Esta forma de educação não é privilégio de especialistas, sendo assim, o professor pré-escolar que não tem formação em psicomotricidade pode desempenhar um importante papel na estimulação do desenvolvimento psicomotor de crianças que se encontram na educação infantil. Entretanto, a educação psicomotora será efetuada realmente de maneira eficaz, caso este professor tenha ao menos um conhecimento sobre as funções básicas da psicomotricidade, que já foram listadas anteriormente neste trabalho.

Sendo assim, entende-se por educação psicomotora como a educação da criança através de seu próprio corpo e de seu movimento, levando em consideração a idade, a cultura corporal, a maturação e os interesses da criança. (BARRETO, 2008)

E esta mesma educação também atua de maneira preventiva no que concerne evitar o aparecimento de dificuldades na área da aprendizagem como má concentração, confusão de letras e de sílabas, e confusão no reconhecimento de palavras nos momentos de leitura e escrita,

permitindo com que a criança, tenha um bom desenvolvimento de suas faculdades intelectuais, pois estes são construídos a partir do movimento. (BARRETO, 2008; FONSECA, 2005)

Segundo Barreto (2008), a educação psicomotora deve trabalhar de maneira interligada funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sociomotoras, ou seja, é realizado um trabalho que envolve a totalidade do sujeito, no qual movimento e afeto não se encontram separados. Entretanto, para isso, é necessário que o educador tenha um conhecimento científico do desenvolvimento infantil global, além do desenvolvimento psicomotor, pois, as práticas desenvolvidas por este terão melhores resultados a partir do momento que sejam efetuadas de maneira consciente e respaldadas em um arcabouço teórico.

Portanto, o trabalho de educação psicomotora pode ser realizado nas escolas, sendo “exercido” não apenas nos momentos de lazer ou durante a Educação Física, mas ocorrendo de maneira planejada e consciente. Seus contributos na Educação Infantil são significativos, e pode ser trabalhado em todas as matérias, desde que o professor desenvolva atividades próprias para as idades de seus alunos, e ao mesmo tempo, levando em consideração as capacidades e dificuldades apresentadas por cada um.

O MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em todas as faixas etárias, o movimento tem a capacidade de promover inúmeros benefícios aos seus praticantes em todos os âmbitos (motor, cognitivo, social, afetivo e cultural), sendo significativo para as crianças de 3 e 4 anos, que é o público alvo em estudo nesse trabalho científico.

O movimento faz parte do ser humano, antes mesmo do seu nascimento. No bebê, o movimento expressivo é o seu primeiro canal de comunicação. Assim, por meio dos gestos, ele mobiliza o adulto para o atendimento de suas necessidades. A partir do primeiro ano de vida, as possibilidades de movimento se intensificam como recurso de exploração e, na Educação Infantil, ele está inserido no contexto da brincadeira, desempenhando um papel decisivo ao dar sentido às ações das crianças.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças ao longo do seu desenvolvimento vão adquirindo cada vez maior controle sobre o seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimento humano, de acordo com Mattos e Neira (2002), é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem sobre

o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando pessoas por meio de seu teor expressivo.

O movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, principalmente na Educação Infantil, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades. Ele passa a ser o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica, podendo ser trabalhado de forma intencional ou inserido no contexto das brincadeiras e dos jogos, tendo uma função central no desenvolvimento da atividade da criança.

Dentro das aulas da Educação Infantil, o termo psicomotor vem sendo intensamente discutido, não apenas no que se refere a sua importância, mas também das melhores formas de desenvolvê-lo. A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária.

Ela condiciona, nas palavras de Le Bouch (1987), todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; e essas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência do seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir

privilégio desde a mais tenra infância; conduzida por perseverança, permite prevenir certas inaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas.

Sendo assim, amparado na referência acima, qualquer atividade educacional dentro da área psicomotora na Educação Infantil visa o desenvolvimento das habilidades motoras, das qualidades físicas, da lateralidade, da noção de espaço, tempo e corporal.

Sabe-se que qualquer processo educacional visa o desenvolvimento global do indivíduo, em que a utilização do movimento na construção do conhecimento é primordial para a faixa etária em questão, sendo mais eficiente e estimulante. Além das questões citadas, há também a busca pelo desenvolvimento da cidadania, ética e humanidade.

As habilidades motoras estão presentes em qualquer tipo de atividade, seja simples ou complexa, presentes no cotidiano do ser humano, podem ser classificadas em habilidades de locomoção (andar, correr, saltar, saltitar, galopar, rastejar, rolar, trepar), habilidades de não locomoção (flexionar, estender, torcer, girar, levantar, balançar, apoiar, equilibrar) e habilidades de manipulação (lançar, receber, arremessar, bater, chutar, rebater, quicar).

As qualidades físicas presentes no ser humano desde seu nascimento até o término da sua vida, sendo influenciadas pela questão genética, histórico



de vida, raça, sexo e idade. Dentre elas: força, velocidade, resistência, equilíbrio, ritmo, coordenação motora, flexibilidade e agilidade.

Outros aspectos como a noção espacial (nível alto e baixo), temporal (movimento rápido e lento) e a lateralidade (direita e esquerda).

A partir dos 3 anos, à medida que a criança vai aumentando sua maturidade e os reflexos chegam ao cérebro com maior precisão, começam as atividades psicomotrizas. Dos 3 aos 5 anos, alguns autores consideram a “idade de ouro” da psicomotricidade, pois, constantemente a criança está testando a sua capacidade de investigação. (RODRIGUES, 2007)

No trabalho com as crianças da Educação Infantil, os objetivos a serem conquistados atingem aspectos como a criança e o seu eu corporal, a criança e o mundo das coisas, a criança e o mundo dos demais, além de buscar novas experiências e conhecer-se. Borsari (2000) destaca que na educação infantil programam-se atividades que proporcionam às crianças a oportunidade delas se conhecerem, se ambientarem e viverem novas experiências. Conteúdos como atividades naturais através de contestes e recreação são muito utilizáveis.

A educação ao longo do tempo foi sofrendo modificações necessárias para que o objetivo maior, ou seja, o completo desenvolvimento do indivíduo

possa acontecer de forma eficiente e saudável. No que se refere às crianças, aprender com prazer, alegria, ludicidade, foi ganhando cada vez mais espaço, pois comprovou-se uma maior eficiência e resultado. O termo recrear está diretamente ligado à alegria, ao prazer, a satisfação seja individual ou em grupo.

Sendo assim, entender que a escola passa a ser o local de próxima interação para uma criança que antes só convivia no meio familiar é de suma importância para que o desenvolvimento da mesma ocorra de forma prazerosa e com o sucesso esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar as crianças de 3 e 4 anos na educação infantil o que mais chama atenção é a capacidade que as mesmas possuem de se movimentar, ou melhor, como essa ação é presença constante e importante para as mesmas.

Nesse âmbito educativo, quando o movimento está presente junto com a linguagem corporal, outro termo vem à tona e que foi amplamente discutido nesse artigo científico que é a psicomotricidade.

A psicomotricidade é tão presente na educação infantil, pois está implícita nas suas diretrizes, onde os diversos conteúdos existentes sempre estão baseados no lúdico e nas interações. As brincadeiras, as rodas cantadas, as danças, o

espaço livre, os brinquedos, quando devidamente orientados com objetivos planejados, favorecem o desenvolvimento das funções motoras básicas, como o esquema corporal, a estruturação temporal e espacial, além da imagem corporal.

Aprender e interagir por meio do corpo e do movimento é prática básica na educação, principalmente para as crianças de 3 e 4 anos que para descobrir esse mundo novo, além do seu ambiente familiar, se expressa muitas vezes por ambos, além de utilizá-lo como forma de aprendizagem.

O professor deve entender a importância da psicomotricidade na educação infantil, onde a mesma poderá contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento pleno e efetivo desse estudante, dessa criança que está no início da sua jornada escolar e de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BORSARI, R. J. **Educação Física da Pré-escola à Universidade**. São Paulo: EPU, 2000.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 3 ed. Blumenau: Acadêmica, 2008.

BARROS, P. H. P. **Psicomotricidade e Educação Infantil: Percepção da Professoras Pré-Escolares**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade Federal de Roraima, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MRC, SEB, 2010,

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento humano. Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Lisboa: Editorial Notícias, 1989.

FONSECA. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 2005

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2005

KOLYNIK FILHO, C.; MELANI, H. A. R. **Motricidade: um novo olhar sobre o movimento humano**. São Paulo: PUCSP, 2006.

LE BOUCH, J. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MATTOS, G. M.; NEIRA, G. M. **Educação Física Infantil: Inter-relações: movimento, leitura e escrita**. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

OLIVEIRA, R. M. Z. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002

RODRIGUES, M. **Manual Teórico e Prático da Educação Física Infantil**. São Paulo: Ícone, 2007.

SANTOS, Adriano Gomes da Silva dos. **Educação Física e Psicomotricidade nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola 317 de Samambaia**. 2012. 63 f.. Monografia (Especialização em Educação Física) - Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança; tradução Claudia Berliner**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE DA INFÂNCIA E SEUS DANOS

Patrícia Gandra Carvalho Nascimento

A partir da leitura do artigo de Patrícia Prudêncio, integrante do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, foi possível entender melhor a preocupação central desta monografia: a transição de crianças da educação infantil para o ensino fundamental em idade precoce e com equipamentos não preparados para as necessidades reais e o espaço da ludicidade que deveria fazer parte do desenvolvimento pedagógico nesta faixa etária. Segundo Prudêncio:

[...] Infelizmente, nem sempre a educação infantil foi vista como um período importante para a sociedade, pelo contrário, ela foi tratada por anos como simples etapa de transição biológica do ser humano. Em vários ambientes onde eram acolhidas crianças na fase da pré-escola, o importante era que essa criança fosse ali bem atendida, no sentido assistencialista, sem a preocupação com o respeito à individualidade, ao desenvolvimento integral, à imaginação e à liberdade de

expressão das mesmas [...] (PRUDÊNCIO: 2012, grifo nosso)

A autora, logo na primeira reflexão, aborda a relevância da arte na educação quando coloca a importância da imaginação e da liberdade de expressão das crianças no processo de aprendizado, além do desenvolvimento integral e do respeito da individualidade que nem sempre é oferecido na estrutura atual das escolas de massa do ensino fundamental. Tudo isso sem espaços definidos para o ócio criativo, e com tempos e carteiras inadequadas para a idade que ingressam, além de outras ausências que deveriam ser ofertadas na educação aos 6 anos de idade.

Aqui já é possível apontar algumas deficiências no processo de transição objeto desta monografia. Ainda durante a leitura foi possível perceber que a autora levou ao extremo sua investigação e passou meses observando o cotidiano de crianças de 6 anos em escolas de ensino fundamental. Notou que desde o mobiliário, os estímulos visuais, os tempos alternados entre estudo, ludicidade, prazer, descanso e etc, próprios para a idade em questão, foram suprimidos por cronometragem de relógio que nada tem a ver com o tempo desta faixa etária. Ela cita numa passagem, por exemplo, que na hora da merenda os pequenos são obrigados a comer mais rapidamente para poder desocupar refeitórios e brincar no pátio. A escola, por sua vez, não conta com estrutura para o estímulo de produções artísticas

como materiais e *ateliers* ou ludicidade, não possui balanços, gira-gira, escorregador ou outros brinquedos para que as crianças possam usufruir do lazer e da ludicidade típicas desta idade e que foram retirados com a nova Lei.

A pesquisadora notou, ainda, o despreparo da equipe docente e dos profissionais de apoio, como podemos notar a seguir:

Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata (PCN, 1997, p. 26).

Antes da mudança os avanços no ensino garantiram que a criança de 0 a 6 anos estivesse na educação infantil e somente aos sete adentraria o ensino fundamental. Assim já podemos concluir, parcialmente, que estes avanços talvez tenham sido perdidos com a readequação do tempo de estudo do ensino fundamental ampliado para nove anos, com a entrada no ciclo fundamental a partir dos seis. Isto demonstra que o Brasil dá um passo para frente e dois passos para trás no que se refere ao estabelecimento de uma educação pública de qualidade.

Prudêncio segue citando Ariés e nos mostrando talvez em que patamar a nova configuração volta a colocar nossas crianças atualmente.

[...] percebe-se que sempre houve criança, mas nem sempre infância. São vários os tempos da infância, estes apresentam realidades e representações diversas, porque nossa sociedade foi constituindo-se de uma forma, em que ser criança começa a ganhar importância e suas necessidades estão sendo valorizadas (ARIÉS, 1981, p. 65)

Avançando diretamente ao ponto da mudança Prudêncio explicita as contradições que levaram ao ponto a que chegamos e novamente nos coloca o objeto desta monografia: a preocupação com a transição da educação infantil para o ensino fundamental em idade inadequada e com estruturas; e porque não dizer metodologias que nem sempre contemplam as necessidades da criança. Vamos ao ponto:

[...] verifica-se uma dicotomia entre teoria e prática. Destarte, apesar dos avanços na área, de se ter a Educação Infantil como parte da Educação Básica, vivenciam-se algumas mudanças que precisam ser pensadas com cautela. Uma delas refere-se à Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Artigos 29,

30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dispõem sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Situações como esta geram preocupações no sentido de que a antecipação de conteúdos e conhecimentos que não são de competência da pré-escola serve para antecipar o ensino fundamental. Muitas vezes, as instituições de educação infantil acabam por apresentar em suas práticas pedagógicas elementos formais e rígidos característicos de um ensino escolarizante [...] (PRUDÊNCIO, 2012)

A autora termina sua explanação inicial afirmando que:

[...] A superação de paradigmas como o atendimento puramente assistencialista, começou a ser levado ao extremo de condicionar a ida da criança à escola de educação infantil num enfoque escolarizante. Sabe-se que deve existir um ponto de equilíbrio entre o educar e o cuidar, sem sobreposições e sem avanço de etapas. Portanto, é importante que se leve em conta a particularidade da criança e as possibilidades de que ela viva a sua infância naquilo que a instituição pode de melhor oferecer [...] (IDEM).

A autora em campo percebeu que o PPP da escola escolhida para a análise utilizava-se de apostila com crianças de 6 anos e que a expressão da criança estava excessivamente condicionada à estas. Percebeu que no espaço da sala de aula não havia muitas imagens além de um alfabeto na parede frontal. Observou ainda que algumas crianças eram muito miúdas para o tamanho das carteiras e que passavam a maior parte do tempo sentadas em fileiras e quase sem momentos de expressão corporal ou musical, salvo na disciplina de Artes e Educação Física que ocupam pouco menos de duas horas semanais cada uma. Observou ainda crianças sonolentas com a quantidade de exercícios formais e que para as mesmas não eram ofertados um canto para o descanso que em alguns casos a idade ainda solicita. Percebeu ainda um tratamento muito similar ao de crianças de segundo e terceiro ano enfileiradas nas salas ao lado daquela. Pouca diferença na condução com crianças que acabaram de sair da educação infantil e encontram-se obrigadas a frequentar o ensino fundamental pela força da mudança.

Segue um trecho de suas observações em campo:

[...] Do ponto de vista pedagógico, considerando a riqueza de situações que podem ser vivenciadas com as crianças, o excesso de padronização e a necessidade de seguir as datas

comemorativas acabam por empobrecer a prática da professora junto às mesmas. As ações educacionais tornam-se “naturalmente” repetitivas, mecânicas e sem a real interação com as curiosidades, gostos e encantamentos dos infantes. Com isso, não se permite às crianças o aprender com significado e, ainda, acaba-se por não utilizar o lúdico, os brinquedos e as brincadeiras; elementos que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da criança [...] (IBIDEM)

Estas observações reafirmam a preocupação inicial com o objeto em questão na monografia. Pelo fato das unidades escolares de ensino fundamental abrigarem grande número de crianças e adolescentes, de variadas faixa etárias que utilizam os mesmos espaços, estes não podem ser caracterizados quanto a idade e por isto não há o respeito à individualidade própria da cultura de cada faixa etária. Os espaços são monocromáticos e frios, não podem ser caracterizados pois uma caracterização atrapalharia o desenvolvimento da próxima turma de faixa etária distinta da que utilizou primeiro. Portanto as escolas de ensino fundamental estão mais preocupadas em gerenciar espaços do que gerenciar ambientes pedagógicos. Mas nem tudo está perdido se pensarmos que:

[...] O comprometimento da equipe escolar e a intencionalidade educativa do professor são elementos que podem tornar o espaço de educação infantil de grande valia para a criança. Mas, é preciso reconhecê-la como produtora de cultura e protagonista do processo de aprendizagem, o que leva a superar a ideia de que seja uma mera caixinha na qual se depositam informações pré-determinadas pelo adulto [...] (IBIDEM)

Mas a precoce transferência de crianças com idade de 6 anos para locais e sistemas pedagógicos idealizados antes para crianças de 7 anos parece colocar em xeque o direito à infância. Mesmo o comprometimento da equipe não dá conta de todas as necessidades desta faixa etária, isto precisa ficar muito claro. Inclusive o artigo cita Vygotsky afirmando que “*o conhecimento pronto estanca o saber, e a dúvida provoca a inteligência*”. Na educação infantil nada está muito pronto e a ludicidade que o próprio ambiente traz amplia estas liberdades. Já no ensino fundamental que vem sendo estruturado com cartilhas prontas, espaços prontos e maior formalidade, corremos o risco de estacionarmos na primeira hipótese de Vygotsky.

A autora afirma ainda que:

“[...] pode-se observar que embora haja os referenciais orientadores e defensores da criança como ser de direitos e necessidades, o que há,

muitas vezes, é uma prática que se desenvolve pormenorizando os potenciais destas crianças. Neste ponto, verifica-se uma dicotomia entre teoria e prática [...]” Assim, afirmar que a troca do ensino infantil para o fundamental antes da idade certa não prejudicaria a infância não parece ser correto. Talvez por isto que o assunto neste momento é foco nas pesquisas nacionais e internacionais. Todos preocupados com a esta dicotomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. e MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARCE, Alessandra. *O Jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel*. Cadernos Cedes, Campinas, vol.24, n. 62, abril 2000.

ARRIBAS, Tereza Lleixá. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BORDA, Orlando Fals e outros. *Causa popular. Ciência popular. Uma metodologia do conhecimento científico através de ação*. Publicação de La Rosca: Bogotá, 1972.

BRASIL. Casa Civil. *Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> acessado em 19/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília. vol. 1, 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus, 1996.

BROUGÉRE, G. *A criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo Pioneira, 1998.

BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. *Estudos culturais e*

Educação. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextane, 2008.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1994.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 147-164. (Cadernos de Educação Básica).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: ---. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. IX.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. *Das necessidades humanas aos direitos: ensaio de sociologia e filosofia do direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

HALL, Budd L. Participatory research, popular knowledge and power e personal reflection. In: *Convergence*, XIV n. 3, 1981.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. Por que arte-educação? - 22a ed.- Campinas, SP : Papirus, 2012. 87p. (Coleção Ágere)

KISHIMOTO, T. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, M. M. *Poética do brincar*. São Paulo; Loyola, 1998.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M . (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOSI, Giuseppe. *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. Editora: Universitária/ UFPB, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ª edição: São Paulo: Cortez, 2000.

STEINBERG, S. e KINCHELOE, J. (org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA, A. *Criança pensando como gente grande*. Veja, São Paulo, p.70-72, 16 maio 2001.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____ *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Fundamentação Teórica: o processo de avaliação

Andreia Amorim de Souza

Definição de Avaliação

A avaliação escolar tem sido objeto de estudo de muitos autores.

(Hoffmann, 1998.p.62) "Um sistema de notas classificatório, não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores, não sugere nenhum encaminhamento porque discrimina e seleciona". Além de não garantir a qualidade de ensino, reforça a manutenção de uma escola para poucos, a avaliação classificatória é uma avaliação que passa a ser seletiva quem são bons e ruins, uma avaliação classificatória está avaliando algo correto em que o aluno produz e professor tira o produto final.

O texto de Hoffmann aponta que a avaliação classificatória é discriminatória, esse sistema está há muito tempo nas escolas brasileiras. Na concepção da autora a avaliação deveria diagnosticar para realmente termos uma escola de qualidade.

Para a resolução desses problemas Jussara Hoffmann nos coloca sobre a avaliação diagnóstica onde o professor verifica todos os pontos positivos e negativos no aprendizado de seus alunos.

(Hoffmann, 1998.p.81)"uma escola de qualidade é aquela que dá conta de todas as crianças concebidas em sua realidade concreta. A avaliação mediadora é aquela que o professor vai meditar o desenvolvimento do aluno, vai diagnosticar, a avaliação é um processo em professor tem que estar em entendimento nos níveis do desenvolvimento do aluno concreto e o abstrato compreender o erro construtivo".

Para a autora, o acesso aos demais níveis de conhecimento cabe aos professores se conscientizarem da progressão continuada, ela vem como resposta da evasão, isso não significa falta de avaliação, a não avaliação é o abandono ao aluno.

A autora afirma que a avaliação estará apontando as dificuldades e encaminhando novos procedimentos e atitudes que o professor deverá tomar, estabelecerá o nível de desenvolvimento real quando o professor avalia no final do processo, não tem como recuperar o que o aluno perdeu, perde-se o seu significado...

Para o professor ter resultados concretos sobre o saber construído de seus alunos é preciso ter

conhecimento profundo de que a avaliação mediadora propõe.

(Hoffmann, 1998.p.92)"Nesta perspectiva de avaliação mediadora opõe-se ao modelo de transmitir-verificar-registrar", para evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar a troca de idéias entre seus alunos num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído.

Percebemos que o professor deve conhecer profundamente a área de desenvolvimento e estágio cognitivo de seus alunos, respeitar a autonomia intelectual não dando regras. A avaliação mediadora e diagnostica, ela serve para ver o que está ocorrendo na aprendizagem do aluno, não para condenar o aluno e para corrigir os erros, mas para uma retomada em sua aprendizagem significativa.

Não se pode tomar decisões a partir da avaliação classificatória, pois a mesma é uma avaliação preconceituosa.

(Luckesi, 1996.p.3)"A avaliação é um instrumento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão. Para o autor a atual prática classificatória e não a diagnostica, este procedimento não serve como pausa para refletir o trabalho

pedagógico e retomar, assim como um meio de formação de classe social superior ou inferior essa avaliação constitui num instrumento estático. Já a avaliação diagnóstica e dialética tem uma ação do crescimento para autonomia."

É preciso que o professor tenha muito cuidado, para este tipo de avaliação, pois dependendo de sua atitude terminará formando um trabalho estático e sem resultados.

Para se ter bons resultados e a permanência e término escolar é preciso que tenha democratização nos campos da educação e do ensino, em que o aluno se insira neste contexto.

(Luckesi, 1996.p.5)" A democratização do processo a educação escolar. Em segundo lugar a democratização do ensino e a permanência do educando na escola e conseqüentemente a terminalidade escolar;".

No que se refere à democratização do ensino à democratização do ensino é que os cidadãos possam ter o mesmo direito de participar de uma instituição escolar com os direitos de aprender coisas significativas em que eles compreendam o contexto histórico-social, onde eles estão inseridos e que a avaliação seja um instrumento diagnóstico para ajudar os educandos e não classificatório só para julgar os alunos como produto bom ou ruim.

A avaliação tem que ser analisada e realizada através do encaminhamento das ações, obtendo-se assim os resultados desejados.

(Luckesi, 1996.p.5)"A avaliação ao contrário de verificação subsidia o encaminhamento da ação, possibilitando consequência no sentido da construção dos resultados que se desejar."

Para o autor, a avaliação escolar, deverá recolher analisar e sintetizar condutas cognitivas do aprendizado de seus educandos a partir dessa qualificação o professor deverá tomar decisão sobre as condutas do educando tendo em vista passos subsequentes para reorientação da aprendizagem de seus alunos.

É preciso educar de forma que todos os alunos tenham acesso às informações, pois os mesmos terão que ter conhecimento em que importantes tomadas de decisões serão discutidas, e esses alunos não podem anular-se a esses assuntos.

(Silva, 1994.p.39-44)" Educação integral é a educação abrangendo todos os conceitos desde os conhecimentos até tomar decisões políticas e sociais".

Acreditamos que ainda é preciso ser questionado a questão da democratização e acesso de crianças e adolescente na escola pública quando as mesmas não tinham participação sobre as

informações e dos bens culturais. Hoje possivelmente as crianças e adolescentes usufruem a escola e os professores se deparam com grande diversidade cultural em sala de aula, é preciso rever o processo de avaliação com esses alunos não deixando de considerar tal diversidade.

(Ludke e Mediano, 1996.p.122)"A avaliação classificatória leva ainda a uma grande competição: os fortes querem ser cada vez mais fortes e os fracos ficam relegados, fadados à repetência e a exclusão da escola".

Ao atribuir notas, conceitos, o professor coloca certos indivíduos em outros lugares (posições, séries), forma e desfaz grupos, enquadra-os em hierarquias utilizando critérios que se fundam em padrões considerados universais e fala em nome de todos em especial da comunidade científica. Essa avaliação é racional, objetiva e científica, nestas razões justifica sua ação essencialmente seletiva e as razões tomam-se regras. É a partir das mudanças dentro da escola e da conscientização dos alunos que podemos ter uma direção melhor para tomada das decisões.

(Arroyo, 1996.p.49)"A crítica da escola que temos por mais útil é necessária, não devemos imobilizar e impedir-nos de buscar a escola que queremos, dentro de uma ótica de transformação social. Não estamos evidentemente retomando a uma visão ingênua da

escola como agente direto e decisivo da subversão da hierarquia vigente na sociedade, mas queremos sim, não desatrelar a escola do conjunto de entidades que podem e devem concorrer para mudança na direção desejada".

É preciso estudar o processo de avaliação que ocorre dentro do ensino fundamental e sua função controladora e reprodutora. A avaliação não tem recebido um estudo mais eficaz dentro de uma perspectiva social.

O que e como avaliar?

Muitos são os métodos avaliativos, mas tem-se como pressuposto o dever de observar o trabalho realizado diariamente pelo nosso aluno, circulando pela sala de aula, observando atentamente e discutindo a respeito das atividades a qual passamos à nossos alunos.

A observação atenta do professor indica um fator importantíssimo. Deve-se ter em mente que é válido o professor ter uma boa adequação do assunto, tempo para executar seus conteúdos planejados, rever o interesse de cada aluno e o da classe, ser pertinente á conclusão de suas atividades, tudo reflete em seu desenvolvimento avaliativo.

No entanto atribuir valores não se torna tão coerente como avaliar o desempenho, o interesse e a qualidade dos trabalhos executados, vistos que

quando refere-se à apreensão de conceitos e conteúdos não é suficiente para representar a realidade dos alunos, avaliando-os quantitativamente, numérico e estatisticamente. Sendo que ao chegar o final do ano, tem-se por interrompido a aula pelas férias escolares do mês de dezembro, pressupondo que uma etapa desta aprendizagem foi cumprida e nem sempre é real, fazendo com que muitas vezes esses desafios tenham conclusões futuras, mas não seria tão irreal se cada professor tivesse conhecimento das etapas do desenvolvimento do aluno.

Segundo Emília Ferreira a nota não deve ser dado único, incluindo a soma de avaliações qualitativas do desempenho do aluno, ser pensante que está em constante transformação, amadurecimento físico e intelectual. Anteriormente a nota do aluno era totalmente aritmética, passando a ser análise do aluno dentro de um processo ensino aprendizagem, sendo como um todo, não pensando nas capacidades, mas interesses, nas dificuldades as quais os alunos apresentam, simplesmente ignorando-o passando a compará-lo como um segmento de seu plano.

Á avaliação diz respeito á aprendizagem do aluno, Demo mostra-se preocupado com esta prática o qual conclui que:

...o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode

ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado pôr diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática.(DEMO, 1991, p. 7)

O processo avaliativo é muito importante e delicado dependendo de a aceitação ou revolta. Seria interessante que o professor passasse aos seus alunos de que modo irá avaliar, sendo contínuo e diversificado, sendo que o aluno saiba o porquê e o como está sendo avaliado para que ele possa intervir se necessário nas notas obtidas pelo professor.

Por exemplo, não se pode avaliar um ditado se o mesmo só irá servir para lhe atribuir nota e verificar as palavras escritas se for ou não com determinada letra, o que deve-se observar é se o aluno assimilou e raciocinou sobre o conteúdo passado, observando sua capacidade de memorização.

Para tanto antes de efetuar-se uma avaliação, precisa-se ter em mente algumas questões que venham a fazer parte do planejamento curricular.

Tem-se por objetivo avaliar a memória, atenção raciocínio, interpretação, leitura, sistematização, criatividade, assimilação do conteúdo.

Avaliação objetiva ou subjetivamente, de modo parcial ou imparcial, quantitativa ou qualitativamente,

visando os conteúdos ou as fases de desenvolvimento.

Sabe-se que o resultado da prática pedagógica colabora com as estatísticas da Educação, para detectar dificuldades, buscar novas orientações, conferir a eficiência da prática de ensino.

Para que todos esses enfoques? Existe um questionamento que fará com que os educadores tenham em mente, pensar e refletir o que estão fazendo com os alunos, perante tantas dificuldades encontradas no decorrer de nossa trajetória, verificarmos se realmente, como estamos trabalhando vem em encontro com as dificuldades dos alunos, encontrando, revendo e entendendo tantas atitudes tomadas. Os autores citados a seguir enfocam que:

A observação atenta indica ao professor fatores importantíssimos, como: adequação do assunto, tempo de execução, interesse individual e da classe, conclusão das atividades. Sendo assim, a observação pôr parte do professor serve para avaliar não só o seu trabalho, mas também a de seus alunos; é um indicador para a continuidade, ou não, de sua prática pedagógica. (RUSSO; VIAN, 1997, p. 243).

Avaliar não pressupõe erros, falhas, defeitos, mas, sim, envolve o descobrir o aluno em relação a

ele mesmo, determinando o valor da ação educadora e o desenvolvimento individual de cada um perante dificuldades encontradas. Sendo que o modo que cada professor avalia seu aluno, fortalece a relação professor-aluno sentindo-se feliz com o progresso do trabalho dele, o aluno aceita plenamente todas as intervenções sentindo-se produtivo e confiante em si mesmo.

O caderno de avaliação contínua é um meio muito eficaz e de grande utilidade na hora em que o professor dará seu parecer final. Nele deve constar todas as produções do aluno para que haja uma comparação mais ou menos regular. Com base neste caderno e na postura do aluno, no final do ano letivo o professor terá argumentos para avaliar seu aluno e até mesmo auxiliar o professor do ano seguinte a dar continuidade ao processo educativo. Sem dúvidas este caderno trará grande satisfação perante aos pais e a coordenação da escola, uma vez que provas tradicionais, às vezes, não correspondem à realidade do aluno.

É importante lembrar-se que o construtivismo e o processo contínuo de desenvolvimento e avaliação devem estar presente na proposta pedagógica, uma vez que bem elaborada e esquematizada tem-se condições de avaliar os educandos de forma que venha refletir bons resultados futuros e venha garantir continuidade nos anos seguintes.



Avaliação Educacional

Tem-se questionado se o processo de avaliação utilizado pela escola e se os resultados obtidos por alunos expressam realmente o desempenho acadêmico deles.

A escola também contribui para o fracasso escolar, com seus métodos de ensino inadequado, com falta de competência de muitos professores e com a avaliação, que vem sendo utilizada de forma autoritária e punitiva.

É necessário avaliar a qualidade de conhecimento que o aluno traz e não somente a quantidade de conhecimento. Em geral, o aluno estuda para passar de ano, para tirar uma nota e não para aprender. Tem-se observado que escola e professores agem desta maneira. Julga-se o desempenho dos alunos, pôr meio de uma nota obtida, de uma prova, em um único momento do processo ensino-aprendizagem.

As provas que os alunos fazem são mal elaboradas, com questões que permitem dupla interpretação e corrigidas segundo a visão de cada um. De acordo com este resultado, pode-se afirmar que o aluno “desaprendeu”. Isto é impossível? Como se pode exigir num exame final todos os conteúdos ministrados durante o ano?

Então, pergunta-se: Será que os docentes estão preparados para tomar tal procedimento

avaliativo como instrumento de trabalho? Pôr que o que tem-se notado é que a criança que encontra-se em dificuldade de aprendizagem está sendo submetida a acompanharem o mesmo ritmo dos colegas que não têm “dificuldade alguma”; porém, estes que não possuem os requisitos necessários para avançar chegam ao final da 4^a série “empurrados”, e daí , o que fazer? Será que o problema é de aprendizagem?

Assim, a avaliação educacional deveria ser utilizada como subsídio para observar o que deve ser melhorado, para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Acredita-se ser necessário fazer menção a dois enfoques da avaliação educacional, o enfoque tradicional e o atual, ficando sob responsabilidade de cada profissional a escolha de qual deles julga mais adequado dentro dessa nova mudança de paradigma de avaliação inclusiva - “que refere-se à redução de todas as pressões que levam a exclusão de todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em suas incapacidades, rendimento, raça, gênero, classe, estrutura familiar estilo de vida ou sexualidade...”(CARVALHO, 2000, p.150).

Enfoque Tradicional

Nesse enfoque, a avaliação pode ser definida como elemento de controle conforme propõe Saul:

“A avaliação da aprendizagem é definida como uma das dimensões do

papel do professor, transformou-se numa verdadeira arma em um instrumento de controle que tudo pode. Através do uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a disciplina dos alunos”.(SAUL Apud CARVALHO, 2000, p.148).

Enfoque Atual

Segundo o autor o qual destaca-se, revela-se que :

“A avaliação deve ser entendida como fonte principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem a formação global de todos os alunos... Isso implica, necessariamente, em da à avaliação um outro papel institucional substituindo a função controladora pela dimensão formadora”. (SAUL, 1998, p. 147).

No entanto, o que se constata é que a avaliação educacional está voltada predominantemente para promoção ou não do aluno. Os elementos básicos professor/aluno, projeto político pedagógico, família, não tem sido levado muito em consideração. Assim, o aluno passa a ser observado a partir daquilo que não tem - avaliações centradas unicamente nas limitações do aluno, ao invés de observar e levar em consideração a forma como o aluno realiza sua construção do conhecimento, que às vezes, ocorre de forma mais

lenta e complexa, pois cada um de nós aprende com ritmos e estilos diferentes.

Com a nova proposta de uma educação inclusiva - escola para todos sem discriminação de condição física, mental, cor, credo, sexo... - nota-se que o objetivo da avaliação, dentro do contexto escolar, deve-se deixar de ser quantitativa para transformar-se em qualitativa, ou seja, o olhar deve estar voltado para o perfil de cada aluno, para o contexto familiar que esta criança está inserida e, ajudar, dando o apoio necessário que este necessita.

Nessa direção, Carvalho afirma que:

“É importante observar o aluno ao longo de seus processos interativos, nas diferentes situações que a escola propicia, em vez de, somente, proceder aos registros em situações que a escola propicia, em vez de, somente, proceder aos registros em situações formais de avaliação e com uso de instrumentos padronizados” (CARVALHO, 2000, p.155).

Desse modo, a avaliação deve ser vista como um todo, aquela que pretende a formação integral das pessoas, além dos conteúdos tradicionais provenientes das matérias, ou seja, conteúdos conceituais das disciplinas, sem que haja uma relação com o conteúdo de vida. Uma escola que educa, avalia todas as capacidades do aluno, sejam

elas cognitiva, motora, socioemocional, ou seja, conteúdos essenciais para a vida e convivência.

Portanto, a avaliação deve servir para ajudar a criança, não para verificar se sabem ou não. Ajudar consiste em estimular, desafiar esses alunos para que superem os desafios dentro de suas possibilidades, valorizando o que eles têm, e não o que não têm, pois é impossível sentir-se estimulado para aprender sabendo que, por mais esforços que façam, dificilmente conseguirá superar o que está fora de seu alcance.

A avaliação educativa deve incorporar conteúdos flexíveis, capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais. Em pleno século XXI, a educação ultrapassa a esfera da simples aquisição de conhecimentos, não basta transmitir informações, tem que educá-los. Também é muito importante que o professor tenha em mente que o aluno traz consigo uma bagagem cultural e também todas as suas referências afetivas.

Assim, a avaliação do aluno deve ser primeiramente realizada pelo professor regente da turma. Esta informação deve se dar de forma interativa de preventiva, tendo como função permanente à análise crítica e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, ela não será mais classificatória, isto é, centrada no aluno, colocando toda a culpa do fracasso escolar em seus ombros.

É importante que os profissionais de educação tenham a compreensão de que cada aluno é um ser único, singular e diferente. Portanto, é evidente que cada situação terá que ser analisada dentro do contexto escolar, pois, nele devem ser encontradas as maiores soluções para determinadas situações encontradas.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Ofício do mestre das imagens e auto imagens. Revista do Simppem, São Paulo, p.5, 2001.

CARVALHO, R. E., **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000, 150 p.

DEMO, P., **Avaliação qualitativa**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1991, 7 p. ISBN 85-249-0096-2

ESTRELA, A. e NÓVOA, A., (orgs) **Avaliação em educação, novas perspectivas**. Coimbra - Portugal: Porto, 1993, 11 p.

GARDNER, H., **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriano Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 16 p.

GAUTHIER, C., **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998, 219-222 p.

HOFFMAN, J.A. Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a Universidade. São

Paulo: Educação e realidade, 1998._____.
Avaliação Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista.

Porto Alegre: 4a ed. Educação e Realidade, 1992.

LIMA, A. de O., **Avaliação Escolar: Julgamento X Construção**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, 97 p.

LUCKESI, Cipriano. C. Obra Avaliação da Aprendizagem escolar. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. A Avaliação na escola de 1º Grau. São Paulo: Papirus, 1992.

MORETTO, P. V., **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**, 3 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 94-96 p. ISBN 85-7490-138-5

RUSSO, M. de F., VIAN, M. I. A., **Alfabetização um processo em construção**, 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1997, 243 p. ISBN 85-02-01283-5

SACRISTAN, G. G., GOMES, S. e, PÉRES, A. I., **Compreender e transformar o ensino**, Porto Alegre: Artmed, 1998, 298 p.

SAUL, A. M., **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1998, 147 p.

_____.**Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**, 2 ed., São Paulo: Cortez, 1991, 148 p.

EJA E SUA TRAJETÓRIA BRASILEIRA

Sara dos Santos Soares Gomes de Oliveira Wada

Introdução

Como todo começo é complicado; foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização que sempre esteve atrelado ao sistema político vigente nesta perspectiva, analisamos a demora para si desvencilhar dos ensinamentos dos Jesuítas, pois, muitos viam neles os donos da razão, também como centro de estudos com muita distância da classe mais baixa entre outros. O grande objetivo na educação de adultos, era dar a eles a condição de ter um juízo crítico referente as alternativas propostas pelas elites e principalmente dar a condição de escolher o próprio caminho. Sendo assim, o pensamento freireano possui como sustentação o enxergar o processo educacional com um meio que sirva de libertação, e não mais de domesticação do homem.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

De acordo com Freire, ao observar o mundo dos educandos deve se administrar a cultura de tal forma que reduza sempre a diferença entre a cultura

popular a e a cultura erudita. No momento que se faz o levantamento das palavras dos educandos os processos educacionais descobrem as pistas de um mundo imediato e literário, configurando se pelo repertório dos símbolos dos alunos por meio dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário, valorizando desta forma a cultura do educando.

O professor, brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire nunca foi a favor das práticas educacionais em que se transmitissem aos educandos um saber já acabado. Paulo Freire acreditava que o ato de educar/ensinar deveria contemplar o pensar e o concluir, diferentemente da simples postura reprodutora de pensamentos impostos. Para ele o processo de alfabetização deveria ser o sinônimo de reflexão, politização, criticidade e argumentação.

(FREIRE, 2016) Seu trabalho de alfabetização de adultos teve início no ano de 1962, no Nordeste, mais precisamente na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte), onde Paulo Freire alfabetizou trezentos trabalhadores em 45 dias. Desse contexto foram extraídas palavras e temas geradores se tornariam úteis dentro do processo de alfabetização dos jovens e adultos. Destaca-se que essas mesmas palavras e temas foram escolhidos conforme a importância e significado social para o grupo envolvido.

(FREIRE, 2016, p. 44) [...] em âmbito nacional, uma campanha de

alfabetização que primeiramente chegava às zonas urbanas, mas devia se ampliar imediatamente aos setores rurais.

Mesmo com outras criações importantes, o Método Paulo Freire de Alfabetização mostrava-se dentro de uma simplicidade ímpar. O educador compreendia que até mesmo as palavras usadas de forma corriqueira, eram geralmente empregadas para determinar as diversas formas da prática educativa. Paulo Freire esteve a frente do Movimento de Educação Popular, entretanto esse Movimento representava um grande risco ao sistema político brasileiro.

No contexto do Movimento de Educação Popular, os alunos formados nos círculos culturais são mais exigentes em relação aos líderes populistas, enxergando de modo mais claro a diferença entre as promessas que se fazem às massas e a concreta realização delas (FREIRE, 2016, p. 47)

Paulo Freire em suas aulas preparatórias, persistia no ponto da articulação entre a realidade e a educação, pois segundo ele, os indivíduos possuem mais facilidade em aprender a escrever e ler quando seu processo de aprendizado está totalmente apoiado na sua própria história de vida. O processo de educação dialogada é uma característica de suma importância para a educação libertadora. É por meio

desse diálogo que o educador e educando se tornam sujeitos do processo educacional. Frisando que o diálogo nos relatos de Freire (1987), tem início antes mesmo da própria ação pedagógica, uma vez que, essa interação acontece na busca do conteúdo a ser trabalhado.

(MOURA & SERRA, 2014) Foi verificado no contexto investigado, mediante esse resgate histórico, que a Educação de Jovens e Adultos passou por um processo de desenvolvimento e transformações. Foi envolvida por movimentos e programas que tinham como objetivo a erradicação do analfabetismo. Nesse trajeto, foi possível identificar que o processo de ensino para adultos muitas vezes era realizado de forma infantilizada, ou seja, reutilizando planejamentos de outra faixa etária, entrando assim, em contradição com as propostas de Paulo Freire, ao negar as experiências de vida dos adultos-educandos na ação educativa. Paulo Freire possui sua importância para o EJA, pois foi através do seu método de ensino que hoje podemos contemplar essa modalidade de ensino.

Paulo Reglys Neves Freire, filho de Edeltrudes Neves Freire e de Joaquim Temístocles Freire, nasceu em Pernambuco em 19 de setembro de 1921. Em 1944 casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Elza era professora e exerceu a função de diretora de escola primária e compartilhou do desenvolvimento das primeiras

experiências de Freire na educação, Elza incentivou Freire a construir sua trajetória. Com falecimento de Elza no ano de 1986, dois anos depois ele se casou com Ana Maria Araújo, e no ano de 1997 sua esposa Ana faleceu na cidade de São Paulo.

Freire frequentou a escola primária em Jaboatão, depois concluiu os estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Formou-se na Escola de Direito do Recife no ano de 1946, renunciando sua profissão tendo em vista as dicotomias entre os fatos cotidianos e a legislação.

Nesse mesmo ano foi dar aula de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, um ano depois foi nomeado para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) de Pernambuco. Em 1954 assumiu superintendência da instituição, com a permanência até 1957.

Começou a estudar filosofia da educação na escola de Serviço Social do Recife com estes estudos Freire percebe as fragilidades da educação brasileira, quer seja na organização quer seja na metodologia.

Em 1959 inicia se sua carreira no doutorado em história e Filosofia da Educação e foi designado para cargo de professor efetivo de Filosofia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e letras da Universidade de Recife.

Sua presença na vida educacional, cultural e política da cidade, do estado e do país, levaram-no

ocupar diferentes posições. Na década de 60 participou do começo do Movimento de Cultura Popular do Recife, o movimento foi criado pelo prefeito Miguel Arraes. Nesse momento Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Pesquisa da Identidade.

Em 1962, designado a direção do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, começando aqui a construção do seu método.

A maneira (método) como Freire questiona os processos ensino aprendizagem aponta regras de se fazer, mas de forma alguma ele impõe formas únicas, formas sobre como fazer, ele aponta caminhos acerca da alfabetização. Caminho este que os assuntos devem emergir da necessidade dos educando .

Paulo Freire inicialmente desenvolveu um trabalho pedagógico, que estivesse em consonância com o senso crítico tendo em vista que não existe ato neutro e que a própria neutralidade é uma forma de fazer política ainda que seja pela manutenção do “Status Quor” neste sentido os educandos são potencializados para que sejam sujeitos crítico reflexivo, e conscientiza-lo sobre a importância da educação e como esta pode influenciar a política, a sociedade e sua vida, ainda neste contexto social Paulo Freire defende que todos tenham uma educação de qualidade e que todos podem refletir sobre suas ações e a educação de jovens e adultos a

EJA como agente transformador da sociedade propiciando aos que não tiveram acesso à educação básica poder voltar aos bancos escolares. A contribuição de Paulo Freire para educação é imensurável tendo em vista que ele teve reconhecimento internacionalmente, Paulo Freire lutou contra todo tipo de opressão e acreditava sempre que a educação a forma pelo qual o trabalhador se emancipa das forças conservadoras da sociedade.

Considerações finais

A EJA tem papel fundamental no impulso do conhecimento, tendo um grande potencial de tornar o espaço de aprendizagem em um ambiente propício para sanar dúvidas, medos e questões, o que permite ampliar o desenvolvimento intelectual.

Paulo Freire foi um dos percursos na democratização da educação básica, lutou para que a escola fosse de excelência e respondesse as necessidades dos trabalhadores, também buscou contextualizar embora de forma simples os desdobramentos históricos da EJA no Brasil. O fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social. Destaca o emocional, o afetivo e elege a afetividade como algo intimamente ligada a motricidade, como desencadeadora da ação e do desenvolvimento psicológico da criança.

Através do seu corpo e de sua projeção motora, a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do

desenvolvimento da linguagem. Ou seja, a motricidade é ligada às emoções, que levam a representação e que, simultaneamente, precedem a construção da ação, na medida em que significam um investimento, em relação ao mundo exterior. Nesta concepção infantil é sinônimo de lúdico. Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e a transforme em meio.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. JEZINE, Edineide. (Orgs.) **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. 234p. (Biblioteca da UEPA nº 62) (educação popular/ política e educação/ movimentos sociais/ participação/ violência).

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

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1998.

*FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.*

FROEBEL, FRIEDRICH– O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS, 2002. Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

KULMAN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: **FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (Org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2000b. (Polêmica do nosso tempo, 62).

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de História acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 1994. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MONTESSORI. Maria. Montessori em Família. Trad. de Leonora Figueiredo Corsino. 2. Ed. Rio de Janeiro, Portugal Ed., s.d. **LAGOA, V. Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento.** São Paulo: Loyola, 1981.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pd>. Acesso em 15.10.2019.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem,
desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo:
Ícone/EDUSP, 1988._____. **O desenvolvimento
psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo:
Martins Fontes, 2009.



NEUROCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E ENSINO

Tais Cristina de Assis Dada

Com base nas ideias de Oliveira (2011) na ciência da aprendizagem, é muito importante o controle da própria aprendizagem pela pessoa, quando a pessoa é capaz de compreender e controlar a própria aprendizagem, consegue identificar o quanto de informação necessita e o quanto foi capaz de entender. Neste sentido a educação se beneficia dos conhecimentos da Neurociência, *“melhorando de maneira significativa a capacidade das pessoas se tornarem aprendizes ativos, empenhados em entender e preparados para transferir o que aprenderam na solução de novas situações complexas ou novos problemas”*. (p.80).

Para o desenvolvimento de formas de ensino eficientes que tenham base nas ciências que estudam o cérebro é necessário que se analisem diferentes aspectos da neurociência, da neurociência cognitiva, psicologia e pedagogia, desta maneira, podendo chegar

a resultados para a utilização destes estudos em sala de aula.

[...] torna-se importante aproximar os educadores dos fundamentos da neurociência cognitiva, visto que, de certo modo, interferem e contribuem para a plasticidade do sistema nervoso do aprendiz e nos comportamentos que ele apresentará durante a vida, dentro e fora da escola. O entendimento sobre como os estímulos chegam ao cérebro, como as redes neurais reagem no momento da aprendizagem e como as informações são armazenadas, podem contribuir para o professor aprimorar a sua prática e proporcionar aos estudantes melhores situações mais propícias de aprendizagem. (RICHTER, 2015, p.2)

De acordo com as ideias de Oliveira (2011) nos diferentes momentos da história, os estudiosos e pesquisadores demonstraram uma preocupação de como os ambientes educacionais poderiam ter sucesso em realizar a seleção de crianças ou proporcionar o seu desenvolvimento. Muitas crianças que apresentaram algum tipo de dificuldade na escola poderiam ter avançado caso, nesta época, fossem conhecidas algumas práticas corretas de instrução. Neste sentido,

até mesmo os alunos que conseguiram êxito nestes modelos educacionais, poderiam ter obtido melhores resultados e desenvolvido diferentes habilidades e conhecimentos.

Segundo Mietto (2009) os estudos na área de Neurociências, que adotam o foco nas questões relacionadas a sala de aula, traz que a aprendizagem ocorre com o funcionamento de diferentes sistemas que se inter-relacionam. Desta forma, nas práticas em sala de aula, torna-se fundamental o trabalho com duas ou mais linguagens, como por exemplo, utilizar a música ou os jogos nas atividades de aprendizagem, contribuindo para a utilização de diferentes sistemas, a audição e a visão.

No modelo de ensino aberto, o ensino está estruturado para a aprendizagem através da prática, para a capacidade da descoberta, para aprender a aprender. O professor deve ser o incentivador da observação e desafiar o aluno a buscar respostas e explicações dos conceitos pertinentes. Aqui, os exemplos tornam-se desnecessários já que o aluno os encontra em sua própria experiência. Nesse modelo os resultados variam em função do potencial de cada aluno.

Mesmo neste modelo, mesmo que se consiga que o aprendiz aprenda a reconhecer uma situação-problema e dar respostas mais eficazes a eles, não fica garantido o propósito de se desenvolver a habilidade em se colocar o pensamento em ação. Os problemas do processo ensino aprendizagem são, de modo geral, atribuídos à aprendizagem como falta de prontidão maturacional, problemas no desenvolvimento ou variações individuais. Muitos destes problemas, na verdade, são limitações do modelo de ensino adotado. (OLIVEIRA, 2011, p.110-111)

Compreender o funcionamento do cérebro pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem pois há uma ligação estreita entre o desenvolvimento do cérebro e os estímulos que as pessoas recebem do ambiente no qual estão inseridas. Estes estímulos atuam no funcionamento do cérebro e na formação de sinapses, onde o cérebro reage processando tais informações, sendo capaz de armazená-las.

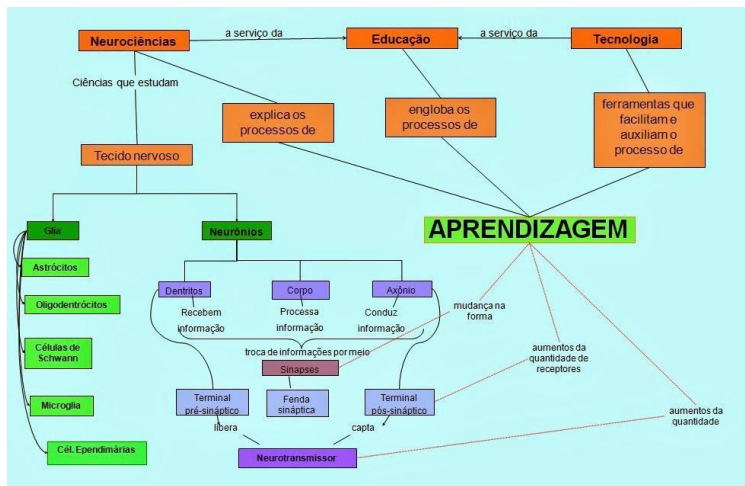
Segundo Mietto (2009, p.3) o grande desafio dos educadores é viabilizar uma aula que 'facilite' esse disparo neural, as sinapses e o funcionamento desses sistemas, sem que necessariamente professor tenha

que saber se a melhor forma de seu aluno lidar com os objetos externos é: auditiva, visual ou tátil. Quando ciente da modalidade de aprendizagem do seu aluno, (e isso não está longe de termos na formação de nossos educadores) o professor saberá quais estratégias mais adequadas utilizar e certamente fará uso desse grande e inigualável meio facilitador no processo ensino – aprendizagem.

Há uma preocupação evidente em diversos autores de se evitarem as distorções e a mitificação popular das informações sobre a neurociência e as descobertas do cérebro. Alguns destes mitos ainda estão no senso comum como a de utilizarmos 10% de nosso cérebro, do cérebro masculino e feminino, da dominância motora à esquerda, do cérebro esquerdo e direito, tamanho e peso do cérebro, da possibilidade de se medir a inteligência dentre outros tantos. Faz-se necessário, neste momento, ressaltar a atenção necessária para que os conhecimentos e descobertas da neurociência não se tornem panaceia ou justificativa para disseminação de uma pseudociência. (OLIVEIRA, 2011, p. 21)

A Neurociência, com base nos estudos desenvolvidos, possui estreitas ligações com os

processos relacionados a cognição e aprendizagem, permitindo orientar os educadores e utilizar tais conhecimentos da área de neurociências a favor da aprendizagem e do ensino, auxiliando na abordagem de problemas de aprendizagem e no desenvolvimento de práticas que auxiliem este processo.



Neurociência, Educação e Aprendizagem. Fonte:
<http://neurotecedu.blogspot.com.br/2014/06/>
 Acesso em: 10/10/18

Nos últimos anos houve um aumento do interesse pelos estudiosos, sobre a relação entre a educação e as neurociências. O principal intuito das pesquisas na área é o de verificar e compreender como as neurociências podem ser aplicadas e utilizadas no âmbito educacional, para auxiliar nos processos de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2011, p.18) o desafio para a educação não se encontra, apenas, em saber como ensinar ou como avaliar o que foi ensinado; faz-se necessário apresentar o conhecimento num formato que o cérebro aprenda melhor. A aprendizagem significativa tem seu substrato orgânico e biológico na reorganização das conexões entre os neurônios, na neurogênese, compreendida pelo conceito da neuroplasticidade como capacidade plástica do cérebro se reorganizar em vários níveis, quando submetido a estímulos eficientes e frequentes ou após uma agressão.

De uma forma simplificada podemos caracterizar a neurociência como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino e da aprendizagem. Considerando a significância do cérebro no processo de aprendizagem do indivíduo, assim como o inverso, parece-

nos desde logo óbvia a relação direta entre as Neurociências e a Educação. Porém, e sobretudo no âmbito científico, nem tudo é simples de definir e, muito menos, óbvio de relacionar. (RATO; CALDAS, 2010, p.626)

Segundo Houzel (2013) a Neurociência mostra que as transformações no cérebro duram por toda a infância e mesmo depois deste período o cérebro “ainda não está pronto” e continuam a ocorrer outras transformações, que são responsáveis pela mudança de comportamento na adolescência, entre outros fatores, desta maneira, o estudo da Neurociência se relaciona com a educação por sua importante relação com o aprendizado com as interações que se estabelecem nas interações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem.

O não aprender do indivíduo pode estar relacionado a um distúrbio ou a uma dificuldade escolar, nos dois casos, o indivíduo apresenta rendimento escolar abaixo da média nas diferentes áreas de aprendizagem. O distúrbio escolar tem origem orgânica,

nerológica, que pode ser resultante de disfunções em diferentes áreas do cérebro.

Quando falamos em educação e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. E o que entendemos por aprendizagem? Aprendizagem, nada mais é do que esse maravilhoso e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativa essas sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais “intensas”. A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado temos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidadas. (MIETTO, 2009, p.1)

De acordo com Houzel (2013) a criança até os dez anos está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

Com base nas ideias de Mietto (2009, p.2) os estudos na área neurocientífica, centrados no manejo do aluno em sala de aula vem nos esclarecer que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma inter-relacionada. Assim, podemos entender, por exemplo, como é valioso aliar a música e os jogos em atividades escolares, pois há a possibilidade de se trabalhar simultaneamente mais de um sistema: o auditivo, o visual e até mesmo o sistema tátil (a música possibilitando dramatizações).

Na década do cérebro as ciências cognitivas se confundem com a neurociência, congregando cientistas oriundos das áreas de filosofia, psicologia, antropologia, informática e computação, que procuram uma compreensão extensiva da inteligência humana seja descrevendo, simulando, reproduzindo, replicando, ampliando, transferindo as capacidades mentais humanas. Abre-se um campo de questões desafiadoras para a educação com uma nova ciência da aprendizagem. As descobertas sobre a neuroplasticidade e a melhor compreensão das funções mentais, influenciam a prática educacional, as estratégias em sala de

aula e apontam para novas formas de ensinar. (OLIVEIRA, 2011, P.78-79)

Segundo Houzel (2013) existe um momento na fase de desenvolvimento da criança, que se diferencia de sujeito para sujeito, quando o cérebro chega a maturidade suficiente para a compreensão da linguagem e para produzir os movimentos das palavras, associando-a a significados, a influência do ambiente no qual está inserida a criança é fundamental. Neste sentido, é preciso compreender que cada criança aprende em um momento diferente e apresenta características diferentes, sendo necessário analisá-las de maneira individual respeitando o seu desenvolvimento biológico.

A Neurociência é e será um poderoso auxiliar na compreensão do que é comum a todos os cérebros e poderá nos próximos anos dar respostas confiáveis a importantes questões sobre a aprendizagem humana, pode-se por meio do conhecimento de novas descobertas da Neurociência, utilizá-la na nossa prática educativa. A imaginação, os sentidos, o humor, a emoção, o medo, o sono, a memória são alguns dos temas abordados e relacionados com o

aprendizado e a motivação. A aproximação entre as neurociências e a pedagogia é uma contribuição valiosa para o professor alfabetizador. Por enquanto os conhecimentos das Neurociências oferecem mais perguntas do que respostas, mas cremos que a Pedagogia Neurocientífica está sendo gerada para responder e sugerir caminhos para a educação do futuro. (OLIVEIRA, 2011 apud NORONHA, 2008, p.1)

Houzel (2013) destaca que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois é possível a interação com diferentes pessoas e a experimentação no sentido de verificar o resultado de suas ações em determinados contextos. A brincadeira traz o aprendizado do convívio com regras, testa as capacidades e limites e apresenta noções das regras de convívio social, pois para participar das brincadeiras e jogos, é necessário respeitar as ações e regras pelo grupo.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Os estudos voltados à compreensão sobre o funcionamento do cérebro humano estão em constante evolução e a aprendizagem, está intimamente relacionada as operações do cérebro, principalmente no que diz respeito a memória, sendo assim o estudo das neurociências é fundamental para o auxílio nos processos de ensino e aprendizagem.

A Neurociência é formada pelo conjunto de diferentes ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões. A neuropsicopedagogia é um campo do saber que integra a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem.

Os estudos em neurociência podem auxiliar a prática docente mas de forma alguma podem mostrar como e o que os professores devem ensinar, cabe ao professor ensinar com base em seus estudos e experiências e utilizar a neurociência e seus estudos

como uma forma de complementação e aprimoramento de conhecimentos no que diz respeito às funções e funcionamento de determinadas ações cerebrais.

Nos últimos anos houve um aumento do interesse pelos estudiosos, sobre a relação entre a educação e as neurociências. O principal intuito das pesquisas na área é o de verificar e compreender como as neurociências podem ser aplicadas e utilizadas no âmbito educacional, para auxiliar nos processos de aprendizagem.

Os estudos e descobertas em neurociências podem ser aplicados na escola, no entanto, a sua aplicação no contexto de educação passa por algumas limitações. As neurociências podem trabalhar em conjunto com a educação, mas não há fórmulas prontas que garantam resultados positivos. A neurociência permite o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e adequadas para cada caso.

O interesse em conhecer de que maneira o Sistema Nervoso funciona, em especial o cérebro, cresceu nos últimos tempos e a neurociência é um dos ramos das ciências responsável por tais estudos,

investigando tais processos cerebrais e a sua interferência no comportamento do sujeito.

Embora nem todos os processos cognitivos sejam conhecidos, ocorreram grandes avanços na área de pesquisa em neurociências, o que permite uma abordagem com mais especificidade sobre o funcionamento de algumas atividades cerebrais, sendo possível utilizá-las em favor do processo de ensino e de aprendizagem.

Compreender o funcionamento do cérebro pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem pois há uma ligação estreita entre o desenvolvimento do cérebro e os estímulos que as pessoas recebem do ambiente no qual estão inseridas. Estes estímulos atuam no funcionamento do cérebro e na formação de sinapses, onde o cérebro reage processando tais informações, sendo capaz de armazená-las.

A neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor no sentido de identificação da pessoa como ser único, que aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a

aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os autores citados pode-se afirmar que a criança está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

Partindo dos elementos pesquisados constatou-se que a neurociência pode contribuir para a compreensão de alguns transtornos de comportamento e de aprendizagem sendo possível a elaboração de estratégias adequadas a cada criança em sua relação com a aprendizagem.

Neste sentido, o professor, a família e a escola, trabalhando em conjunto podem, com o auxílio dos conhecimentos abordados em neurociências, facilitar a

aprendizagem, melhorando as propostas educacionais e proporcionando novas experiências educativas.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. 2007. **Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais.** EDUCERE. Revista da Educação. Disponível em: <revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2830/2098> Acesso em: 10/10/2018.

BARTOSZECK, A.B. 2007. **Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais.** EDUCERE. Revista da Educação, 9 (1):7 32. Disponível em: <http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_e_strategico/argumentos_neurologicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf> Acesso em: 10/10/2018.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar.** Casa do Psicólogo, 2003.

CRESPI, Livia Regina Saiani. **Neurociências e educação: interlocuções entre conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos/as no Estado do Rio Grande do Sul.** 2017.

FONSECA, Vitor da. **Dislexia, Cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura.** Rev. psicopedagogia. São Paulo. 26, n. 81, p. 339-356, 2009

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo euforia aos desafios e possibilidades. entre a neurociência e a educação: da Revista Interlocução 4.4.** 2011.

HOUZEL, Suzana Herculano. **A neurociência do desenvolvimento infantil aplicada à Educação.** Revista Gestão Educacional. Dez/2013.

LIMA, Valderez Maria do Rosário. **Contribuições da Neurociência para o Ensino e Aprendizagem de Conceitos Científicos.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia. SP. 2015.

MIETTO, Vera Lúcia Siqueira. **A Importância da Neurociência na Educação.** 2009. Disponível em: <<http://www.programaativamente.com.br/artigos/diversos/4-a-importancia-da-neurociencia-na-aprendizagem/file>> Acesso em: 10/10/2018.

NASCIMENTO, Maria José Soares do. **O papel da Neurociência no processo de aprendizagem.** AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro: 2011.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores.** Dissertação de Mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gilberto_Goncalves_De_Oliveira_Oliveira/publication/277132829_NEUROCIENCIA_E_OS_PROCESSOS_EDUCATIVOS_UM_SABER_NECESSARIO_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES/links/55627c0e08ae6f4_dcc952eea.pdf Acesso em 10/10/2018.

OLIVEIRA, G. **A pedagogia da Neurociência:** Curitiba: Appris, 2015. ensinando o cérebro e a mente.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Andragogia e Aprendizagem na Modalidade de Educação a Distância - Contribuições da Neurociência.** São Paulo: Peixoto Neto, 2009.

PAULA, Giovana Romero et al. **Neuropsicologia da aprendizagem.** Revista Psicopedagogia. São Paulo. v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10/10/2018.

RATO, Joana Rodrigues; CALDAS, Alexandre Castro. **Neurociências e Educação: Realidade ou Ficção?** In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhos, R. Gomes, C. Machado, A. Maria, A. Sampaio (Eds). Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. 2010.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem:** as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. **A Neurociência e o Ensino Aprendizagem em Ciências: Um diálogo necessário.** Manaus: UEA, 2008.

RIBEIRO, F. S.; DOS SANTOS, F. H. **Avaliação neurocognitiva da discalculia do desenvolvimento.** In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas.* Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; SUECKER, Simone Krause; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. **Aspectos da relação cérebro-comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas.** Rev. Psicopedagogia. 2010.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldade de Aprendizagem. A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** Rio de Janeiro: WAK Ed. 2009.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica.** Revista Psicopedagogia. São Paulo.v. 32, n. 97, p. 104-114, 2015 . Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100011&lng=pt&nrm=iso>
Acesso em 10/10/2018.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. **Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**, p. 91-111, 2003.

ZARO, Milton Antônio et al. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 199-210, abr. 2010.

PEDAGOGIA E MEIO AMBIENTE

Rogério Pereira de Oliveira

O conhecimento empodera. Quem escreveu sobre essa proposta de ensino foi o escritor Paulo Freire, educador brasileiro conceituado em todo mundo. Suas propostas para a educação e métodos de ensino eram pautadas no **senso crítico, respeito, ética, valorização da identidade cultural e dignidade**. Em uma de suas principais obras, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire critica o ensino tradicional a partir da função do educador autoritário que faz da sala de aula uma via de conhecimento com mão única: ele é o emissor e o aluno o receptor na mensagem, sem que este possa processá-la e devolvê-la. Não há troca.

O autor defende a ideia de que somos seres humanos inacabados e em constante transformação, logo, a vivência e a experiência de vida de cada um (mesmo que sejam poucos anos) tem o seu valor e sempre agregará.

Para isso, ressalta a importância do educador em modificar sua metodologia de ensino, dando espaço aos seus educandos de se expressarem, mostrar de onde vieram e exercerem a curiosidade, respeitando suas origens, peculiaridades e onde qualquer forma de discriminação ou subjugo deve ser descartada; dessa forma, com segurança e autoconfiança, poderão desenvolver um pensamento questionador e tratarão os outros da mesma forma como foram tratados, com respeito e com troca.

Para Paulo Freire, o ensino conservador tenta desconstruir os jovens para reconstruí-los dentro de moldes padronizados, aceitáveis pela maioria da sociedade. Aos mais favorecidos, fazer com que os menos favorecidos não tenham senso crítico para questionar a realidade ao seu redor e aceitar situações como imutáveis é muito conveniente – para que seu próprio estilo de vida também seja imutável.

O autor coloca o educador como peça-chave para o efeito transformador e de ruptura, onde a **Pedagogia da Autonomia** deve estar baseada em experiências que estimulem a autonomia e a responsabilidade. Na referida obra (p. 43), Paulo Freire avalia:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *ferir com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.

Essa obra de Paulo Freire foi publicada pela primeira vez em 1996 (hoje, já está em sua 57ª edição). Coincidentemente, no mesmo ano em que foi escrito o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de 1996 (Educação – um Tesouro a Descobrir) da UNESCO, coordenado pelo francês Jacques Lucien Delors.

Basicamente, os registros de Freire e da UNESCO indicam a mesma direção: a educação progressista como caminho para transformar os alunos em indivíduos críticos, éticos e com pensamento próprio.

O referido relatório da UNESCO, por exemplo, reverência os Quatro Pilares da Educação:

Aprender a Conhecer: desenvolver nos alunos seus próprios instrumentos para a busca do conhecimento, tais como a dedução, o raciocínio lógico, a memória, a autonomia e a curiosidade. Interpretar, relacionar e dar sentido às informações. A ampliação do conhecimento auxilia os alunos na apreciação de lugares e situações que sempre lhes passaram despercebidos, mas que passam a

ter um toque especial. Isso eleva as possibilidades de diversão e diminui o preconceito.

Aprender a Conviver: desenvolver nos alunos a empatia, fazendo-os repensar antes de ter atitudes intempestivas se colocando no lugar do outro. Incentivar projetos em grupo, a valorizar qualidades nos outros colegas que lhe possam ser complementares, evitar e administrar conflitos.

Aprender a Fazer: desenvolver nos alunos técnicas práticas, a iniciativa, a cooperatividade e a humildade de pedir ajuda e sanar dúvidas, estar pronto para novas situações, sem negligenciar potencialidades.

Aprender a Ser: basicamente, o resultado dos três aprendizados anteriores. Desenvolvimento da inteligência, da percepção, da ética, do senso estético, da criatividade, do pensamento crítico. É o desenvolvimento do indivíduo de forma integral, pois essa é a essência da educação. Ou seja, vai além da escola, pois todo esse desenvolvimento será levado para a vida.

Direcionando os quatro pilares especificamente para a educação ambiental, alguns aspectos, podem ser

trabalhados. Em **Aprender a Fazer**, por exemplo, os alunos precisam aprender os significados de palavras típicas do tema, tais como preservação, degradação, socioambiental, sustentabilidade, dentre outros. A partir do entendimento do conceito, o aluno precisa aprender a estabelecer o que foi aprendido com o seu cotidiano; perceber ao seu redor o que foi explicado na escola. E temos o **Aprender a Conhecer**. Continuando esse desenvolvimento de reflexões, o pensamento crítico se fortalecerá, pois o aluno começará a questionar as consequências de suas ações, bem observar degradações ao redor. Estamos, então, a caminho do **Aprender a Ser**. Para que, então, problemas ambientais sejam resolvidos e melhorias possam ser feitas, se outros alunos tiverem o mesmo questionamento e se eles conseguirem convencer a comunidade em que vivem, juntarão forças para a gestão do lixo, a limitação dos recursos naturais, a importância do meio ambiente e do aquecimento global. Conhecendo a história do local e da espécie, o senso de responsabilidade sobre consumo e o descarte de resíduos fará com que eles se coloquem como corresponsáveis pelo local onde vivem e entendam que não há a divisão entre a casa dos animais

silvestres e a minha casa: tudo faz parte do mesmo contexto, como indica o **Aprender a Conviver**.

Todo esse desencadeamento de conceitos também se associa com a proposta dos OAD's e dos ODS's: a transdisciplinaridade e a oferta ao estudante de entender as questões do mundo de forma abrangente e holística, nunca isolada.

Em uma sociedade pautada pela perspectiva da exploração desenfreada dos recursos naturais e do trabalho humano, gerando concentração de riquezas e desigualdades, deve se buscar no ensino o freio para que tais mazelas, pelo menos, diminuam. Nesse processo, todos os *stakeholders*, ou seja, todos os membros da escola e seus parceiros precisam refletir, discutir e mobilizar.

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

A escola é o espaço físico da educação. Ir além das aulas teóricas e práticas é essencial para que os

estudantes compreendam o que de fato é a sustentabilidade – o aprendizado vem do exercício e da observação, com a participação externa, de quem queira se integrar; o espaço precisa estar pronto para receber.

A prática e o espaço pedagógico precisam ser como laboratório dos estudantes, onde eles possam aguçar e pôr em prática seu senso investigativo; ser voltado para a sensibilização do aluno como indivíduo, simultaneamente ao despertar de competências para trabalhos coletivos. As aulas teóricas sendo colocadas em prática a partir do tema meio ambiente ajuda na fixação do conteúdo de matéria dada e evita uma geração alienada, pois ela passa a entender a questão ambiental na prática e, potencialmente, será seu defensor.

A escola precisa **inspirar** quem nela está; precisa ser a referência, o exemplo, caso assuma seu papel de multiplicadora da responsabilidade socioambiental.

O que uma escola precisa apresentar para ser considerada uma escola sustentável? A resposta vai além do quesito ecológico, visto que se o ser humano é complexo, as situações que o envolve também são. Podemos destacar alguns deles:

- Oferecer uma educação onde saberes e práticas sejam pautadas pelo estímulo e não somente pela obrigação, orientando os alunos a cuidarem de si mesmos, dos outros e do meio ambiente.

- Respeitar a diversidade social, cultural, étnica e de gênero.

- Estimular a proatividade dos alunos e a divisão de responsabilidades.

- Ressaltar a importância da saúde das pessoas e do meio ambiente e, principalmente, que ambas são indissociáveis.

- Ser acessível e segura a quem necessita de mobilidade especial.

A escola sustentável é um lugar para aprendizado, diálogo, gestão participativa e, fisicamente, o ideal seria um lugar ajardinado ou arborizado, oferecendo um cenário lúdico para o convívio social. Eficiência energética, uso racional da água, acessibilidade e recipientes adequados para a destinação correta de resíduos, ao mesmo tempo

em que é sustentável e ambientalmente responsável, educa e dá o exemplo.

A busca pela integração de parceiros, *stakeholders* locais, também faz parte do processo. Não se sabe o que fazer com a coleta, por exemplo, de óleo ou eletrônicos velhos coletados na escola? Algum profissional da área de gestão de resíduos pode se tornar parceiro da escola e fazer essa coleta; sendo assim, a escola passa a ser um dos fornecedores de matéria-prima do seu negócio. Não há profissionais exerçam trabalhos dessa natureza no entorno?

A escola pode estimular a comunidade para que surja um novo negócio a partir da demanda. Isso estimula a economia solidária e local. É apenas um de muitos exemplos. Organizações de bairro, microempresas, incubadoras de novas tecnologias (*start up*) que eventualmente não conhecem umas às outras, podem se relacionar a partir da escola e, por que não, fazer dela seu ponto de encontro. Tudo isso gera uma corrente contínua de boas práticas, se retroalimenta, tanto na escola quanto na comunidade em que ela está inserida.

Como ruptura de paradigmas, a promoção do conhecimento leva sempre ao próximo passo, ultrapassa os muros e estimula a participação de alunos, professores, gestores e comunidade, sendo responsável, portanto, ao senso de coletividade e exercício da cidadania. A escola sustentável é um projeto pedagógico que vê o ambiente escolar como uma incubadora de mudanças com qualidade e constância. É cuidar e educar.

METODOLOGIA

Para chegarmos a um nível responsável de consumo e de comportamento em nosso cotidiano, mudanças em nossos hábitos são necessários. Pensar nas ações que cada um de nós pode fazer é o primeiro passo; pensarmos além, nos colocando nos coletivos que compõem nossa sociedade é o passo seguinte. E um dos coletivos mais importantes – e estratégicos – para tal mudança são justamente as escolas e a ausência de uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes e críticos dificulta muito o processo. Para tal, é

necessário que o educador se faça especialista, busque informações e promova o diálogo com os colegas para que haja uma nova visão para o ensino formal, aliado a educação ambiental.

Experiências com a natureza e uma reflexão sobre os próprios hábitos no dia a dia dentro desse ensino formal fazem parte de uma visão transdisciplinar: é o vínculo da sala de aula com o mundo exterior, é o que dá sentido ao ensino. A educação ambiental é, portanto, um instrumento imprescindível em busca da inovação metodológica e da construção dos pilares de uma sociedade sustentável. Para tal, o professor pode se valer de atividades práticas e lúdicas que auxiliem na abordagem do tema, aliados com o conteúdo teórico que não pode ser deixado de lado. O interesse dos alunos depende da forma com que o conteúdo é passado e, para isso, é necessário se eles estão não somente assimilando, mas gostando de como o conteúdo está sendo passado. Para tal, o processo para aplicação das atividades precisa ser mensurado e distribuído nas seguintes etapas:

1ª Introdução ao tema	Material de leitura e aulas sobre meio ambiente e sustentabilidade
2ª Reforço audiovisual	Exibição de filmes e documentários
3ª Diálogo 1	Disponha as carteiras em círculos. Faça uma roda de conversas para saber como os jovens assimilaram as informações passadas. Incentivá-los a fazer um paralelo do conteúdo com seu próprio cotidiano
4ª Pesquisa para atividades	Sugira uma atividade e peça para que os alunos façam uma breve pesquisa prévia sobre o tema que será abordado. Como a ideia é relação com o cotidiano, lembre os alunos que sua casa ou seu bairro também podem ser fontes de pesquisa.
5ª Registro	Peça para que eles passem em forma textual ou artística o que foi entendido. Não é necessário que entreguem, é apenas um registro particular dos próprios alunos

6ª Aplicação das atividades	Aplice a atividade sugerida
7º Diálogo 2	Igual a etapa 3. Esclareça eventuais dúvidas que os alunos venham a ter
8º Registro 2	Igual a etapa 4. Porém, dessa vez, o registro precisa ser mais objetivo: peça relatórios (dados qualitativos) e aplique um questionário (dados quantitativos) sobre o que foi aprendido até agora. Compare a evolução com a etapa 4. Guarde esses dados obtidos, pois eles já servirão para a avaliação ao final do ano letivo
9º Avaliação geral	Para os educadores e para os alunos. Ao final do processo de aprendizado, avalie o que foi bom e o que pode ser melhorado.

É necessário que o processo se repita a cada atividade aplicada.

Redescoberta do Espaço Escolar: A Ideia do *Habitat*

Habitat, por definição, é o local com características físicas e climáticas onde se nascem e se desenvolvem determinados organismos e seres vivos. Cada *habitat* tem seus moradores, aqueles que nele se adaptaram melhor. Por exemplo: o *habitat* do leão é a savana. Mas quando falamos em *habitat*, normalmente pensamos nos bichos e não em nós mesmos. Por ser um termo tão presente na Ecologia, há certo distanciamento de nossa parte: enxergamo-nos na Sociologia ou na Antropologia, mas parece que da Ecologia não fazemos parte. Mas sim, fazemos parte de um *habitat*, de um ecossistema, e precisamos tomar conta.

A implantação dos *habitats* é uma das ideias para auxiliar na busca de uma escola sustentável. A escola pode ser transformada num único *habitat* ou alguns espaços da escola podem ser adaptados como tal para experiências e atividades. Ter carinho pela escola, fazer dela um referencial físico de sustentabilidade, identificar-se com ela, enxergar-se nela, um local apazível para se aprender e multiplicar as ideias lá exploradas para fora dos muros: a educação voltada para a preservação do meio ambiente visa a criação de um ambiente natural, com a vida escolar

e a vida social integradas, o que também contribui para o aumento da qualidade de vida.

Relacionar que ações sem consciência ambiental por parte dos estudantes terão consequências não somente em suas vidas e em seu futuro, mas também põe em risco a existência de toda uma biodiversidade que não pode sofrer – ou responder – pela irresponsabilidade da sociedade. A ausência de qualquer um causará desequilíbrio. É necessário que entendam a inter-relação e a coexistência: todos fazem parte do mesmo ecossistema e, a atitude de um reflete no outro.

Os primeiros passos sugeridos são:

- Fazer um diálogo coletivo sobre onde se quer chegar, o que transformar?

- Realizar a **caminhada do diagnóstico**, onde os alunos, professores e funcionários poderão observar o ambiente escolar e refletir sobre o que ali pode ser melhorado, criado ou modificado para que se tenha uma escola sustentável. O resultado dessa caminhada deverá ser registrado pelos presentes por meio de um questionário qualitativo (individualmente ou em pequenos grupos), que

posteriormente deverá ser coletado por algum responsável e traduzir o que a maioria indicou. Esse será o objetivo a ser alcançado. Perceba que essa é a primeira avaliação que todos farão – inclusive funcionários. É o reconhecimento – ou redescoberta – do território. Isso é o primeiro registro, o mais amplo, digamos.

Atividade Geral: Vamos Conhecer a Escola – sugestão de roteiro
Objetivo: reconhecimento do espaço escolar, propondo soluções e novas ideias; despertar o sentimento de pertencimento
Material: uma folha com o questionário para cada aluno
Metodologia: questionário
1. Há mais locais preservados ou depredados?
2. Há muitas ou poucas plantas?
3. Há mais chão de cimento ou terra?
4. É um lugar aprazível e aconchegante ou dá vontade de ir embora?
5. É barulhento ou silencioso?
6. É limpo ou sujo?
7. Há recipientes para coleta seletiva?
8. Há mais espaços abertos ou fechados?
9. A acessibilidade é fácil e sem obstáculos para quem tem limitações de locomoção?
10. As salas são abafadas ou arejadas?
11. As salas são bem iluminadas pela luz natural ou dependem o dia todo de energia elétrica?

12. Tem muitas cores ou é sem cor?
13. Você sente bem onde está? Está satisfeito com o que vê?
14. Há muitas paredes sem nada?

Com os resultados das avaliações, é bom ter em mente os passos seguintes para uma mudança significativa da “cara” da escola e mesclar a objetividade dos passos a seguir com a perspectiva de todos: consultar o currículo escolar; mensurar o que é possível; equilibrar a vontade dos alunos com a vontade de professores, funcionários e familiares; estabelecer objetivos que possam ser cumpridos e as metas (degraus, passo-a-passo) para chegar a cada um deles; identificar a potencialidade do local; ter em mente o paisagismo, considerado o que será plantado, quais serão as cores e o formato, se o local é correto, quanto tempo determinada planta demorará a atingir maturidade, se sua sombra não vai prejudicar outras plantas; dar à escola uma identidade visual, com cercas e placas personalizadas, indicando espaços, jardins, salas, trilhas, espécies de plantas, habitat de bichinhos; junto com a identidade visual, relacionar cada

local para ação sustentável da escola com os selos (ícones) dos ODS's (cartaz, adesivo, grafite, por exemplo); qual material será preciso e quem os tem, pois a comunidade pode, nesse momento, ser convidada para o fornecimento de material ou trabalho voluntário; estabelecer uma linha de tempo para a execução de cada etapa e cada um dos responsáveis; desencorajar eventuais atos de vandalismo fazendo com que os alunos participem da produção de cada passo da mudança para que tenham a noção de pertencimento e de responsabilidade; manter a escola limpa e livre de pichações, pois sujeira atrai sujeira; destinar um espaço para o mural de sugestões; estabelecer um convívio mais próximo com os vizinhos, pois eles podem ajudar a tomar conta da escola; elaborar convites – confeccionados com aquela identidade visual já mencionada – para enviar aos pais e responsáveis em todos os eventos que ocorrerem na escola. Bem mais simpático que um recado no caderno.

Ideias de Readequação do Espaço e Abordagem

Os temas socioambientais foram adaptados para os quatro elementos da natureza (Fogo, Terra, Ar e Água); referências simples, sem desconsiderar sua importância e complexidade, apenas para transformar e redescobrir o ambiente escolar. Como espaço físico, divide a escola em espécies de “laboratórios temáticos”; como conceito, cada um dos elementos engloba os principais temas da abordagem socioambiental. Para cada tipo de abordagem, há os ODS’s que a engloba.

Habitat Fogo (Energia / Tecnologia)

Lugar das matrizes energéticas. Considera quais são as fontes de energia e como elas são geradas na comunidade. Temas curriculares para abordagem de educação ambiental:

- Conceito de energia de forma abrangente (inclusive átomos, calorías, cinética, dentre outras)
- Definição de matriz energética

- Definição de eficiência energética / energia renovável e exemplos (solar, eólica, biomassa, hidroelétrica)

- Principais fontes de energia utilizadas (inclusive para o funcionamento do corpo humano)

- Qual causa mais impacto ambiental

- Qual causa menos impacto ambiental

- Fonte de energia local

- Qual a demanda de energia na escola e na casa dos alunos

- Benefícios em se economizar energia

- Otimização de luz natural em todos os espaços

- Mobilidade urbana. Quais os benefícios do uso de bicicletas, da caminhada e do transporte público em detrimento ao veículo particular?

- Carros e barcos utilizam qual tipo de combustível?

- Tráfego na cidade é seguro para pedestres diferentes modos de locomoção?

- Papel das energias não renováveis no aquecimento global

- Presença de ciclovias

- Avaliar a viabilidade total ou parcial para geração de energia a partir da matriz eólica e / ou solar
- Logística reversa
- Selo de certificação de gasto de energia dos aparelhos eletrônicos
- Como a tecnologia auxilia na busca por energias alternativas
- Conflitos internacionais por matrizes energéticas

Transdisciplinaridade: Matemática, Geografia, História, Física, Biologia, Química

ODS's Abordados:



Habitat Terra (Agricultura / Vida Terrestre)

Lugar do plantio. Considera a importância das plantas para o meio ambiente, dos alimentos, da qualidade do solo, do descarte de resíduos responsável. Temas curriculares para abordagem de educação ambiental:

- A importância do consumo de alimentos saudáveis e livre de agrotóxicos
 - Origem dos alimentos que comemos
 - Definição de alimentos orgânicos
 - Remédios que são feitos a partir de plantas medicinais e como gerações mais antigas as utilizavam
 - Identificação das plantas locais, tentando descobrir se elas são nativas ou vieram de outros países
 - Qualidade do solo local. Se ele é argiloso, arenoso, o que dá para plantar.
 - Reservas ambientais protegidas pelo governo
 - Identificar o bioma onde está inserida a comunidade e o que o caracteriza

- Antes e depois: evolução da urbanização na comunidade ao longo das décadas (ocupação do solo)

- Consumo consciente: o que compramos e por que

- A origem dos produtos: como saber se o que consumimos é proveniente de mão de obra infantil, trabalho escravo, contrabando, possui componentes tóxicos

- Os 3 R's: **REDUZA, REUSE, RECICLE**

- Estrutura química e o tempo que determinados resíduos demora a se decompor

- Tipos de resíduos e como devem ser descartados

- Como é feito o descarte de lixo na escola e para onde ele vai

- Compostagem

- Existência na comunidade de profissionais da área de reciclagem, coleta de óleo, eletrônicos, dentre outros da área de gestão de resíduos.

Transdisciplinaridade: Geografia, História, Física, Biologia, Química.

ODS's Abordados:



Habitat Ar (Imaginação)

O ar que respiramos e o campo das ideias. Considera a poluição atmosférica, a qualidade do ar. Abordagem do tema sustentabilidade pela arte e cultura. Temas curriculares para abordagem de educação ambiental:

- Quais são os vilões da poluição atmosférica
- Regulamentação dos gases emitidos por veículos e indústria
- Relação com aquecimento global
- Umidade relativa do ar

- Medição da qualidade do ar
- Doenças respiratórias e outras geradas pela má qualidade do ar
- Ventilação nas salas de aula e em casa

Transdisciplinaridade: Literatura, Artes, História, Biologia, Química, Língua Estrangeira.

ODS's Abordados:



4.2.4. Habitat Água (Sua Importância / Vida Aquática)

Fonte da vida. Considera o quanto a água é o mais precioso dos recursos naturais e que não é abundante quanto parece. Temas curriculares para abordagem de educação ambiental:

- Temas para abordagem:
- Ciclo da água
- Cursos de água no entorno da escola (mar, lagos, riachos)
 - Medição da qualidade da água
 - Rede de esgoto: para onde ele vai
 - Fossas ecológicas
 - Medição da quantidade de água consumida em casa e na escola e como ela pode ser economizada
 - Para que serve a água de reuso
 - Doenças causadas pela má qualidade da água e ausência de saneamento básico
 - Lençóis freáticos
 - Integração com praia, mangues e bacias

Transdisciplinaridade: Artes, Física, Biologia, Química.

ODS's Abordados:



Logos ODS's (Fonte: site ONU)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 21 global (síntese). Disponível em
<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda_21/Agenda_21_Global_Sintese.pdf >

BLAUTH, Guilherme. **Jardim das brincadeiras.** Brasil: Ministério da Cultura. 2013.

BORBA, Mônica Pilz. OTERO, Patrícia. **Consumo sustentável**. São Paulo: 5 Elementos Instituto: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

BRANDIMARTE, Ana Lúcia. **Ecosystemas**. Disponível em
<<http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/Texto%20Base%20Aula%2027.pdf>>

CORNELL, Joseph. **A Alegria de Aprender com a Natureza**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1997.

CZAPSKI, Sílvia. **Mudanças ambientais globais. Pensar e agir na escola e na comunidade. Água, ar, terra e fogo**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2008.

Declaração de Tbilisi. Disponível em
<<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>>

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

GOMES, Margarida. **Guia de Auditoria Ambiental.** Portugal: Fundação para Educação Ambiental Associação Bandeira Azul. 2011.

LEGAN, Lúcia. **Criando habitats na escola sustentável.** Brasil: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE BRASIL. **Responsabilidade socioambiental.** Disponível em <
<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental.html> >

MOREIRA, Tereza. **Vamos cuida do Brasil com escolas sustentáveis.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

OLIVEIRA, Rogério P. **Sustentabilidade.** São Paulo: SESCOOP-SP. 2016.

REIS JÚNIOR, Alfredo M. **A formação do professor e a educação ambiental.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Brasil. 2003.

SAUVÉ, Lucie. **A educação ambiental – uma relação construtiva entre a escola e a comunidade.** Montreal: Projeto EDAMAZ, UQAM. 2000.

SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Roteiro para elaboração de projetos de educação ambiental.** Brasil. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Ciências Naturais.** 2 ed. São Paulo. SME / COPED. 2019.

Sobre o tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global <

<http://fiosdegaia.com.br/sobre-o-tratado-de-educacao-ambiental/> >

TRAJBER, Rachel. N.B. *et al.* **Formando com-vida. Construindo a Agenda 21 na escola.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

UNESCO. **Educação para os objetivos do desenvolvimento sustentável – objetivos de aprendizagem.** ONU Brasil.2017.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO FUTEBOL E DAS MÍDIAS ESPORTIVAS

Aparecido Fernandes da Silva

1.0 FUTEBOL EM PERÍODOS

"As diferentes modalidades esportivas atuais tiveram sua origem, em geral, a partir de transformações, combinações e adaptações de inúmeras práticas lúdicas arcaicas, algumas populares outras aristocráticas" (SEVCENKO, 2004, p.32).

Como se pode constatar, para que possa falar a respeito da história do futebol no Brasil, é preciso antes voltar um pouco no tempo para compreender as possíveis origens desse esporte no mundo. Apesar de ser incontestável a participação inglesa na estruturação e regulamentação do que hoje conhecemos como futebol, poucos autores se prestam a estudar as atividades e jogos que originaram o futebol.

Na Itália renascentista, por incentivo dos Médicis, um jogo com bola chamado *Cálcio* ganhou muita fama. O jogo

era bastante parecido com o futebol moderno, era jogado com bola de couro, tinha regulamento, posição fixa no campo (esboçando certa técnica e tática), porém ainda utilizavam os pés e as mãos para jogar (ACCIOLY, 1969).

Chegando ao estágio final da evolução dos jogos que possivelmente originaram o futebol, vamos para a Inglaterra onde o *Harpastum* praticado pelos legionários de Júlio César seria a origem do que conhecemos hoje como futebol.

Devido ao caráter competitivo e ainda extremamente agressivo, os jogos ganharam popularidade, entre os britânicos, e inimigos nos palácios e igrejas, sendo por várias vezes proibido, a última foi no reinado de Henrique IV, em 1410 (ACCIOLY, 1969).

Os jogos com bola vão sofrer novas e definitivas alterações no meio do século XIX. Estudantes e professores dos colégios ingleses, afim de introduzirem um novo conceito de jogos atléticos, criaram o *Foot-bali rugby* e ainda, no intuito de reduzir a violência em campo, proibiram o uso das mãos, inventando o *Dribbling Game*, mais conhecido como foot-ball (ACCIOLY, 1969).

O esporte se tornou muito popular no meio acadêmico britânico por sua magia, diversão e classe. Somente os filhos de "boas famílias" poderiam praticá-lo, eliminando-se de uma vez por todas qualquer vestígio do jogo popular e violento que o originou.

A época em que o futebol foi criado coincide com período de intensas mudanças na Inglaterra. Com a burguesia inglesa à luz de ideias revolucionárias (Impressionismo) e com dinheiro suficiente para financiar fábricas, comprar máquinas e matéria-prima e contratar mão-de-obra fez com que os ingleses fossem os pioneiros na Revolução Industrial (ACCIOLY, 1969).

Conforme Proni (2008), com a insatisfação das grandes massas devido às grandes mudanças que as máquinas fizeram piorando ainda mais condições de trabalho, o futebol, apesar de não ser jogado da forma como os *gentlemen* ingleses jogavam, se torna uma "*válvula de escape*" para esses operários. Essa atmosfera de grandes mudanças vai permear o futebol durante toda sua existência.

Alguns anos após o esporte ter sido regulamentado por acadêmicos de Cambridge, um

estudante vindo do novo continente entrou em contato com esse novo esporte de gentlemen durante a faculdade, foi o jovem Charles Miller, brasileiro de origem inglesa, que ao retornar para o Brasil em 1984, traz consigo bolas e uniformes para apresentar o futebol ao país, que anos depois se tornaria uma potência mundial na modalidade (PRONI, 2008).

Atualmente, essa "paternidade" é contestada, uma vez que existem evidências de que os padres jesuítas, anos antes, teriam trazido o esporte da Europa. Há ainda outra vertente que alega que os funcionários das empresas britânicas, responsáveis pela implementação das estradas de ferro no Brasil, também praticavam o futebol (GOMES, 2012).

Dúvidas a parte, o fato é que o futebol iniciou sua história em solos brasileiros no final do século XIX. Para ficar mais didático, será utilizada a periodização criada por José Sebastião Witter na década de oitenta e sugerida por Bruhns (2006), que divide a história do futebol em nosso país em cinco fases:

- 1º) o início do esporte, período de sua restrição aos clubes urbanos pertencentes a estrangeiros (1894 -1904);
- 2º) fase amadora (1905 - 1933);
- 3º) o período inicial do profissionalismo (1933 -1950);
- 4º) a fase de reconhecimento de nível internacional (1951 -1970);
- 5º) a busca pela modernização do futebol brasileiro (após 1970).

1.1 PRIMEIRO PERÍODO: CLUBES INGLESES (1894-1904)

O futebol começa a ser disseminado no Brasil através de jovens de famílias ricas que iam à Europa completar seus estudos e funcionários de empresas britânicas que atuavam na época no país. No Brasil, encontrou solo fértil para crescer e se desenvolver. Essa paixão foi muito bem sintetizada por Damatta: "... um esporte moderno inventado pelos ingleses e adotado pelos brasileiros com uma paixão somente igualada por sua perícia em praticá-lo" (DAMATTA, 2004, p.11).

Os colégios de elite, como o Alfredo Gomes, Anglo-Brasileiro, entre outros, eram verdadeiros celeiros de bons jogadores que se integravam com bastante facilidade ao quadro dos clubes ingleses da época (CALDAS, 1990 apud BRUNHS, 2000). No Rio de Janeiro havia o Payssandu e o Fluminense, o mais antigo clube de futebol, ainda em atividade, fundado por Oscar Cox, precursor do futebol no Rio de Janeiro (BRUHNS, 2006). Em São Paulo, havia o Germânia (atual Pinheiros) e o São Paulo Athletic Club, o primeiro clube do Brasil a colocar o futebol como uma de suas atividades sociais. Este clube teria o jovem Charles Miller como associado e principal responsável pela prática.

Os eventos de jogos entre os clubes tinham uma atmosfera extremamente aristocrática e todas as grandes famílias da elite paulista e carioca frequentavam para assistir seus filhos e maridos jogarem (ACCIOLY, 1969).

Junto com as fundações dos clubes de futebol de origem inglesa e elitista há um fato que começou a mudar o rumo da história da modalidade no país. Em 1904, foi fundado por altos funcionários ingleses da fábrica de tecidos Companhia Progresso Industrial Ltda., na região suburbana carioca, The Bangu Athletic Club. Entretanto, os funcionários

fundadores não tinham praticantes suficientes para formar dois times. A medida adotada inicialmente foi a de convidar compatriotas que trabalhavam na região central do Rio de Janeiro, para treinar no quadro, mas a distância entre o trabalho e o clube acabou desencorajando os ingleses a participar do time. Outra opção dos dirigentes da fábrica foi recrutar operários para compor o time (BRUNHS, 2000).

Os operários-jogadores ganharam uma série de regalias dentro da fábrica, como promoção para cargos onde o trabalho fosse mais leve (para evitar desgaste físico fora do campo) e autorização para sair mais cedo nos dias de treinamento. Esse foi o primeiro passo para a deselitização do futebol (BRUNHS, 2000).

Nesse período, a imprensa ainda era pouco participativa. Sendo que, a imprensa escrita, a única existente na época, era completamente despreparada para reportar algo referente ao esporte.

1.2 SEGUNDO PERÍODO: AMADORISMO (1905 – 1933)

Nessa fase do futebol, o ambiente dos torneios era semelhante aos grandes bailes da alta sociedade, razão

pelo qual o amadorismo, assim como uma série de comportamentos sempre visando o cavalherismo e o jogo limpo (*fair-play*), eram muito enaltecidos (GOMES, 2012).

Conforme Lopes (2004), todo o linguajar das partidas era em inglês, o que exigia certo domínio da língua. Com o tempo, os termos foram abasileirando-se devido à dificuldade de pronúncia e compreensão por parte desses jogadores.

Como se pode notar, por mais que houvesse uma forte pressão por parte das elites em conservar o futebol restrito às mesmas, a participação das camadas populares passa a ser crescente, porém ainda controlada. Os "grandes" clubes como o Fluminense, o América e o São Paulo, entre outros, não aceitavam pessoas de origem social simples, principalmente negros (GOMES, 2012).

Até então os praticantes das camadas mais populares eram reprimidos pelos patrões e pela polícia quanto pegos jogando futebol. Mas, quando as Greves Operárias (1904-1917), com trabalhadores descontentes com as condições de trabalho sub-humanas dentro das fábricas, explodem, a história muda de contexto.

Com operários extremamente insatisfeitos e revoltados, os industriais juntamente com as autoridades percebem que a população precisa de uma válvula de escape para aguentar a rotina pesada e os baixos salários; eles precisavam de um "esporte de massas" para entretê-los e acalmá-los (GOMES, 2012).

Em 1917, as autoridades adotam medidas pró-futebol, como a isenção de impostos para campos de futebol, o fim da repressão por parte da polícia e o fim dos castigos aplicados em alunos de colégios públicos pegos jogando bola (GOMES, 2012).

Com isso, os industriais construíram seus *grounds* e passaram a ter uma equipe que levava o nome de sua empresa. Logo, esses perceberam que o sucesso de sua equipe refletia, em parte ou totalmente, no sucesso dos seus negócios, o que os leva a procurar manter sempre uma imagem de organização e disciplina dentro da equipe.

Como é possível perceber, os industriais brasileiros perceberam cedo que o futebol praticado pelos operários poderia funcionar como ótimo veículo publicitário (BRUHNS, 2006).

1.2.1 A Nacionalização do Futebol

A partir das medidas pró-futebol adotadas pelas autoridades, que tiveram como consequência a popularização da prática, o futebol finalmente e oficialmente caiu nas graças do povo.

A população vinda das mais diversas localidades em busca de trabalho ou de novas condições de vida encontra no futebol não só uma atividade recreativa e prazerosa (em meio a tanto descontentamento com as condições de vida), mas um ponto de referência, um porto seguro onde ela se sentia familiarizada com estranhos devido à paixão pelo esporte (SEVCENKO, 2004).

A profusão de equipes de operários ou com grande parte dos jogadores oriundos das camadas menos afortunadas foi expressiva no final da década de 1910. Novos craques puderam ser revelados através desses times (PRONI, 2008).

De acordo com Proni (2008), o coroamento dessa popularização e identificação do povo com o futebol, deu-se em 1919, com a primeira vitória da seleção brasileira no Campeonato Sul-Americano. A estrela maior do time

brasileiro foi Friedenreich, um mulato filho de pai alemão e mãe brasileira. Foi realmente motivante para muitos brasileiros praticantes ou apenas amantes do futebol saber que sua seleção ganhara prestígio internacional. A vitória serviu de inspiração para o cantor e compositor Pixinguinha escrever o choro "1 x 0".

1.2.2 Amadorismo-marrom

No início da década de vinte, o futebol entrou em um processo que culminaria com a profissionalização dos atletas na década de trinta. Apesar da forte oposição que os clubes de elite e os dirigentes faziam (ACCIOLY, 1969).

A Primeira Guerra Mundial teve influência direta nesse processo, uma vez que muita coisa havia mudado em relação ao comportamento, aos valores, ao interesse e às preocupações do povo em geral.

Conforme diz o goleiro da seleção de 1919, Marcos de Mendonça, a respeito do comportamento dos clubes em relação ao amadorismo:

Para atrair a atenção do público, era preciso fazer com que os jogos fossem melhores. Para isso, os times precisavam se dedicar a ele 24 horas por dia. Os clubes precisavam

sustentar seus atletas. Aí pelos anos de 1919-1920 já começava o fim do amadorismo puro (apud COUTINHO, 1998).

Foi a partir desse momento que o espaço para as pessoas de classes sociais menos favorecidas foi aberto para que se dedicassem ao futebol (COUTINHO, 1998).

Um fato determinante, que veio a fortalecer, na perspectiva de ampliação da participação das classes populares no futebol brasileiro (BRUHNS, 2006), foi em 1923 a conquista inesperada do título pelo Vasco da Gama em um campeonato de primeira divisão, que até então era disputada e conquistada somente pelos times de elite.

O clube que iniciara suas atividades futebolísticas tardiamente, optou em compor sua equipe com jogadores habilidosos, porém provenientes das camadas populares (negros e analfabetos). Para que os jogadores se passassem por amadores e para que pudessem atuar e se dedicar ao time, os comerciantes portugueses acharam uma solução "empregando" os jogadores em seus armazéns, lojas e fábricas, liberando-os para treinar e jogar, num sistema de internato (LOPES, 2004).

Essa situação gerou dentro dos clubes um clima extremamente conflitante, pois, de um lado, há os jogadores de elite, que defendem o amadorismo puro e, de

outro, há os jogadores populares (e muito mais habilidosos e maliciosos com a bola), lutando pela oportunidade de jogarem um clube de prestígio nacional, porém, sem recursos financeiros para se dedicarem integralmente ao futebol (LOPES, 2004).

No meio desse verdadeiro fogo cruzado estão os dirigentes dos clubes, que querem contratar bons jogadores para aumentar as chances de o time ter um bom resultado, não importando a origem dos mesmos (da elite de preferência), porém, sofrendo pressões constantes por parte dos sócios e da diretoria dos clubes que achavam um ultraje se "misturar" com os populares (GOMES, 2012).

Para conseguir chegar a um meio termo, além do sistema de internato adotado pelo Vasco, os clubes adotaram uma remuneração enrustida através da "refeição e transporte" pagos aos jogadores após as partidas (LOPES, 2004).

Posteriormente, o prêmio ou "bicho" foi instituído como forma de incentivo aos atletas, sendo esse tipo de premiação utilizada até hoje pelos clubes. Esse valor pago era proveniente da arrecadação dos jogos, porém, irrisório perto do montante total.

Segundo Proni (2008), muitos jogadores populares de alta qualidade chegaram aos clubes de primeira divisão. Apesar de terem toda a infraestrutura para treinarem e jogarem, os entraves do amadorismo faziam com que os salários fossem baixos e irregulares. Muitos atletas consideravam-se "escravos" dos clubes.

Já os clubes, estavam de vento em popa, os estádios estavam cada vez mais cheios e seus cofres estavam cada vez mais gordos, pois o "falso amadorismo" fazia com que eles tivessem excelentes jogadores por um custo baixíssimo.

Esse mal-estar logo foi resolvido por alguns jogadores devido à demanda de atletas sul-americanos por parte dos clubes europeus, principalmente os italianos (LOPES, 2004).

Os países europeus ficaram impressionados com a atuação dos times sul-americanos durante a primeira Copa do Mundo, realizada e ganha pelo Uruguai, decidindo importar jogadores desse continente (LOPES, 2004).

Os clubes Argentinos foram os que sofreram as maiores baixas, obrigando-os a se profissionalizar para brigar em pé de igualdade com os clubes italianos.

No Brasil, muitos jogadores brancos de origem italiana ou não (os clubes italianos ajudavam a falsificar a

documentação dos atletas que não eram *oriundi*), saíram do país para buscar melhores condições de vida, porém, devido ao forte racismo existente nos países europeus, os negros tiveram que permanecer no país.

No início da década de trinta, os dirigentes começaram a discutir e articular os rumos do futebol nacional. Nessa fase do processo, o jornalista Mário Filho teve um papel bastante efetivo intermediando as discussões. Em 1933, ocorre uma cisão entre os grandes clubes, tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro; alguns permanecem amadores enquanto outros decidem por se profissionalizar (PRONI, 2008).

Nesse ano, ocorre, nos dois estados, dois campeonatos concorrentes (amador e profissional), reduzindo consideravelmente o público dos dois eventos.

Também na década de trinta, o Presidente Getúlio Vargas assume o governo através de golpe e inicia um período que ficou conhecido como Segunda República. Uma das medidas da legislação trabalhista adotada por Vargas foi reconhecer e regulamentar o futebol como profissão (ACCIOLY, 1969).

Apesar disso, a briga entre times profissionais e amadores perdurou até 1937, quando finalmente todos os

times de São Paulo e Rio de Janeiro decidiram se tornar profissionais, unificando novamente os campeonatos regionais (ACCIOLY, 1969).

1.2.3 Evolução da mídia especializada (1905 - 1933)

Até meados 1910, nenhum jornal ou revista se aventurava pelo meio esportivo, o que continuava se vendo eram pequenas notas comunicando o dia e o horário de um evento esportivo e isso só acontecia quanto era um evento de prestígio social. Porém, é possível verificar um jornal que, em 1910, ia no contra-fluxo da imprensa da época: o *Fanfulla*. O *Fanfulla* era um jornal voltado para as elites e atingia um público bastante específico, os italianos (COELHO, 2009). Nesse veículo, por exemplo, foi anunciada a formação de um clube de futebol, o *Palestra Itália* (futuro *Palmeiras*). Ele chegava a publicar reportagens de página inteira sobre futebol, numa época em que esse esporte ainda era privilégio e paixão de poucos.

Os jornais cariocas eram, no início do século XX, os que mais dedicavam espaço ao novo esporte, apesar de

ainda ser muito restrito se comparado à crescente popularidade do futebol. No final da década de 1910, os jornais passaram a relatar as principais partidas e "scores" em pequenas notas (COELHO, 2009).

As notas relacionadas ao futebol tinham cada vez mais prestígio e emoção, como se pode observar nos principais jornais da época, citados por Coelho:

A Rua - 7 de maio de 1919: "Antes do campeonato, o football aqui já era uma doença: agora é uma grande epidemia, a coqueluche da cidade, de que ninguém escapa" (COELHO, 2009, p. 12).

A Razão - 11 de maio de 1919:

Sob os olhares ansiosos de uma multidão superior a 40.000 pessoas realizou-se ontem no stadium do Fluminense, o 1º match do campeonato sul-americano. Esse match que foi disputado entre os quadros chilenos e brasileiros despertou como aliás era natural o máximo de entusiasmo e interesse levando mesmo a assistência a intermitentes explosões de júbilo e contentamento.(...) O jogo transcorreu admiravelmente, vindo a terminar pela vitória do quadro brasileiro pelo score de 6 a 0 (COELHO, 2009, p.12).

Apesar do espaço conquistado nos jornais, fazendo com que o esporte chegasse a um número cada vez maior de interessados, a maioria das notícias vinha

com um dia de defasagem, apenas relatando os acontecimentos, quando o público já sabia o resultado e já havia feito seus comentários (LOPES, 2004).

O que hoje em dia seria inaceitável, uma vez que os meios de comunicações exploram todos os momentos dos clássicos e dos times, desde os treinos até, logicamente, o relato puro da partida.

No ano de 1923, as duas primeiras rádios do Brasil entraram no ar. A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a Rádio Club em São Paulo (CARDOSO & ROCKMANN, 2005); mas o foco das rádios era primeiramente se manterem no ar, o que na época era complicado devido ao alto custo operacional, à inexistência de publicidade (era proibido) e à baixa audiência (poucas pessoas tinham rádio). O foco era nos noticiários, onde os locutores literalmente liam os principais jornais em circulação.

Pelo fato de as rádios serem alimentadas por notícias provenientes dos jornais, a cobertura esportiva tinha o mesmo formato apresentado na mídia escrita. Notas comunicando os jogos e depois dizendo o resultado, tudo no mais perfeito amadorismo, assim como próprio futebol (CARDOSO & ROCKMANN, 2005).

Já no final da década de vinte, todos os grandes jornais tinham uma "página" de esporte, onde o futebol ocupava uma ou duas colunas. Isso ocorria muito mais por amor de algum jornalista louco por esporte do que por incentivo dos editores, até porque o responsável pela página de esporte não tinha o mesmo prestígio e salário que os responsáveis pelas páginas policiais e políticas (ACCIOLY, 1969).

Foi nessa época que o jornalista Mário Filho revolucionou a maneira de apresentar o futebol e outros esportes em geral, quando assumiu a página esportiva do jornal de seu pai, A Manhã. Talvez sua decisão de ocupar um cargo menor, fosse por vislumbrar mais autonomia dentro da empresa familiar (LOPES, 2004).

Por ser o filho do patrão, Mário Filho podia investir em inovações tendo acesso aos recursos gráficos e fotográficos do jornal, valorizando assim sua página esportiva e seu trabalho (GOMES, 2012).

Mesmo após o fechamento do jornal do falecido pai, seu trabalho, que já era bastante inovador na época; ganhou maior visibilidade em 1927, no jornal O Globo. Seus diferenciais foram bem relatados por Lopes: "Mano Filho mudou esse estado das coisas antecipando a

produção das notícias desde os treinos ou os momentos que precedem os jogos, fabricando eventos, entrevistando os jogadores ou contando suas biografias" (LOPES, 2004, p.68).

Essa mudança da maneira de encarar o futebol era o primeiro passo para o nascimento de uma mídia esportiva e que muito correspondia ao momento em que o esporte se encontrava, em vias de se profissionalizar.

No rádio, o espaço destinado ao futebol aumenta em decorrência do interesse da audiência e da preparação dos "speakers", os locutores de então. Em 1931, Nicolau Tuma narra pela rádio Educadora a primeira partida de futebol na íntegra, jogo realizado entre paulistas e paranaenses. No mesmo ano, o jornalista Mário Filho funda o primeiro jornal totalmente esportivo, O Mundo Esportivo, que oito meses após seu lançamento sucumbe por erro de planejamento. Seu lançamento foi no final do Campeonato Carioca e o vencedor era o América, clube de poucos torcedores. Os meses seguintes eram considerados a temporada morta do futebol, onde os clubes faziam novas contratações, sendo assim os jogos eram bastante reduzidos (CARDOSO & ROCKMANN, 2005).

Em 1933, Mário Filho faz novo e acertado empreendimento fundando o Jornal dos Sports. Três anos antes foi fundada por Paulo Machado de Carvalho a Rádio Record. Esses dois empresários de visão foram os alicerces do jornalismo esportivo no Brasil (GOMES, 2012).

1.3 TERCEIRO PERÍODO: INÍCIO DO PROFISSIONALISMO (1933 – 1950)

Entra-se agora na fase de profissionalização que culminará no reconhecimento internacional.

O processo de profissionalização descrito anteriormente mostra que o futebol amador resistiu durante alguns anos, até que em 1937, todos os clubes se tornaram profissionais, melhorando consideravelmente a relação dos jogadores populares com seus clubes (GOMES, 2012).

A profissionalização do futebol foi a maneira que os dirigentes encontraram para segurar seus bons jogadores no Brasil e fez com que muitos jogadores amadores deixassem seus clubes por não compactuar com os novos ideais dos mesmos. Assim, abriu-se espaço para novos craques das camadas mais populares, que finalmente poderiam se dedicar ao futebol, sem serem

recriminados e com um salário para cobrir suas despesas (ROSENFELD, 2013).

A integração de jogadores populares nos quadros dos grandes clubes foi tão rápida que, no início da década de 1940, três quartos dos jogadores vinham da classe baixa (LEVINE, 1982 *apud* BRUHNS, 2006).

Pode-se considerar a profissionalização como um marco essencial para o entendimento do futebol como espetáculo, pois, a partir do momento em que todos os jogadores eram pagos, o clube podia exigir mais técnica e desempenho dos seus contratados, promovendo eventos cada vez mais bonitos e excitantes (REIS, 2006).

A nação brasileira se identificava cada vez mais com seus times, pois todas as compleições físicas, raças, religiões e classes sociais tinham alguma representação através de algum jogador. Isso aproximou ainda mais a população do esporte, que a essa altura e com um belo empurrão da mídia esportiva crescente, já era paixão nacional (SEVCENKO, 2004).

Após as fracas campanhas nas Copas do Mundo de 30 e 34, no Uruguai e na Itália, respectivamente, devido aos desentendimentos das autoridades futebolísticas do país, ocasionando sensível enfraquecimento nas seleções

nacionais, todos reconheceram que era o momento de unir forças para levantar o futebol brasileiro. Na Copa de 38, a seleção fez uma campanha espetacular, terminando em terceiro lugar (GOMES, 2012).

Com cada vez mais público, o futebol precisava de novos estádios que abrigassem seus espectadores crescentes. Em 1940, o Estádio Municipal do Pacaembu foi inaugurado e todos os grandes jogos passaram a ser realizados lá.

O futebol brasileiro não parou de crescer, conquistando títulos como a Copa Roca (1945), a Taça Rio Branco (1947 e 1950), a Copa América (1949) e a Taça Oswaldo Cruz (1950). Enquanto outras fortes seleções não puderam nem pensar em futebol durante, no mínimo, seis longos anos (GOMES, 2012).

Essa grande vantagem de ter seu território intacto ao contrário da maioria dos países com cultura futebolística que se encontravam em reconstrução e ainda por cima ter sua seleção nacional prosperando, fez com que o Brasil se tornasse candidato em potencial para sediar a Copa do Mundo de 1950.

Para mostrar a força do futebol nacional, o governo brasileiro construiu na capital federal, Rio de Janeiro, o

Estádio do Maracanã com capacidade para 200 mil pessoas. O Maracanã mudou a história do futebol carioca e brasileiro convertendo de fenômeno de massa a espetáculo das multidões (SUSSEKIND, 1996).

E em 1950, houve uma Copa do Mundo realizada em solo nacional, um grande passo para o reconhecimento internacional. Apesar da excelente campanha, tivemos que nos contentar com o segundo lugar após triste e inesquecível derrota para a Seleção do Uruguai em pleno estádio do Maracanã diante de 173.830 pessoas. Realmente um desastre do qual o povo brasileiro jamais esqueceu.

1.3.1 O desenvolvimento da mídia esportiva (1933 -1950)

Após a introdução do rádio no Brasil, muita coisa mudou, principalmente na década de 30, quando rádios como a Rádio Club do Brasil ou a Rádio Record começaram a operar. O proprietário da Record, Paulo Machado de Carvalho era uma aficcionado por futebol e fez de sua paixão o carro chefe de sua emissora (PRONI, 2008).

Já no início de suas transmissões fez questão de ter sempre espaço em sua programação para o futebol, sempre noticiando os grandes clubes, jogadores e partidas (GOMES, 2012).

A história do proprietário da rádio se confunde com a do futebol e da mídia esportiva. Carvalho pertenceu à diretoria esportiva do São Paulo Futebol Clube, fazendo com que o time se tornasse de ponta, com contratações "milionárias" de craques como Leônidas da Silva. Foi dirigente das seleções campeãs dos mundiais de 58 e 62 e levou notícia futebolística diariamente aos brasileiros através do rádio e posteriormente da televisão (GOMES, 2012).

Em 1934, a Record colocou o primeiro plantão esportivo do Brasil, o "*Esporte pelas Antenas*". O programa contava com 5 linhas telefônicas instaladas nos principais estádios e hipódromos de São Paulo e do Rio de Janeiro. As notícias dos principais jogos chegavam quase que na hora aos ouvintes, o que era uma grande evolução se compararmos com o atraso característico da imprensa escrita; um grande passo para dinâmica do esporte (CARDOSO & ROCKMANN, 2005).

Já na metade da década de trinta, o rádio havia se tornado mais acessível ao público geral, pessoas das camadas mais populares podiam adquirir modelos mais simples, o que facilitou bastante o acesso à informação, uma vez que muitos eram analfabetos e não compreendiam as notícias dos jornais (PRONI, 2008).

Outras emissoras como a Rádio Club do Brasil, a Rádio Tupi, a Rádio Cruzeiro do Sul se espelhavam no sucesso da inovadora Record para elaborar suas notícias sobre futebol e esportes em geral. Muitas, literalmente, copiavam seus programas e repassavam os placares dos jogos logo após o escutarem na Record.

Os locutores se tornavam cada vez mais preparados e especializados em narrar partidas de futebol. Cada um inventando um estilo próprio de fazê-lo, mas sempre com muita emoção. Porém, tirando um grande peso das costas do locutor pelo fato do ouvinte-torcedor não estar presente no estádio (os rádios ainda não eram portáteis), não necessitando assim de narrar com tanta precisão todos os lances em campo (SCHINNER, 2004).

O sistema de transmissão fica, com o passar dos anos, mais avançado e quase todos os grandes estádios do Brasil contam com linhas telefônicas, para transmissão dos

gols e das principais jogadas. Isso tudo só é possível devido ao aumento do faturamento das emissoras através dos anúncios publicitários dos patrocinadores.

Em 1944, após mais de dez anos de inovação e sucesso, Paulo Machado de Carvalho decide arrematar a pequena Rádio Panamericana, colocando seu filho Paulinho de Carvalho na direção, com um propósito bastante audacioso de transformar a pequena rádio, na primeira especializada em esporte do país.

As transmissões da Panamericana eram requintadíssimas, com especialista em arbitragem dando nota aos juízes e um metereologista para informar a previsão do tempo durante os clássicos. Mas, era em campo que a rádio promovia as maiores inovações, colocando repórteres atrás do gol durante as transmissões com microfones portáteis (que pesavam cinco quilos) e necessariamente o repórter tinha que ser torcedor do time que ele narrava (CARDOSO & ROCKMANN, 2005).

O rádio está um passo a frente do jornal quando consegue captar a emoção do momento da partida, a vibração da torcida fazendo com que o ouvinte se imagine no estádio vendo a jogada e vibrando com o gol. Mas, imaginar não é ver, isso só foi possível com o advento da

televisão que, em 1950, com a TV Tupi, inaugurou seu reinado definitivo em solo brasileiro (SCHINNER, 2004).

1.4 QUARTO PERÍODO: A FASE DO RECONHECIMENTO (1950 – 1970)

Conforme Proni (2008), a derrota na Copa de 1950 foi considerada uma verdadeira tragédia por toda a nação brasileira, pois a campanha brasileira tinha sido exemplar durante toda a competição, mostrando um belo estilo de jogo, fazendo com que os brasileiros ganhassem a fama e notoriedade que seu futebol tem até hoje.

A Copa de 54 foi disputada na Suíça e foi a primeira em solo europeu depois da 2ª Guerra. Nessa copa, o Brasil jogou pela primeira vez com o uniforme que se tornou a marca da seleção "canarinho", o verde e amarelo, já que muitos consideravam o uniforme antigo (azul e branco) umas das fontes de azar.

Superstições à parte, o Brasil novamente não emplacou, ficando nas quartas de finais, para frustração geral da nação que não conseguia admitir e compreender o fato de uma seleção tão brilhante ter uma atuação tão aquém de sua capacidade. A campeã da copa de 54 foi a

merecida e pouco provável seleção da Alemanha Ocidental, marcando a entrada da Alemanha como potência mundial.

Foi na Copa de 58, realizada na Suécia, oito anos após o fracasso do Maracanã, que finalmente o povo brasileiro pode soltar o grito preso na garganta e comemorar seu primeiro título mundial, coroando o processo de reconhecimento internacional em grande estilo (GOMES, 2012).

Apresentando ao mundo o jeito brasileiro de jogar futebol: com muita malícia, habilidade, um jogo mais lento e cerebral. Era o "futebol arte" em sua melhor denominação. As jogadas de Didi e Garrincha, as finalizações de Pelé, deixavam os adversários desconcertados (GOMES, 2012).

E, para melhorar o que já parecia muito bom, na Copa de 62, realizada no Chile, o Brasil franco favorito para o título, correspondeu à altura, faturando o bicampeonato. O time era praticamente o mesmo de 58, com algumas pequenas alterações.

Após essa copa, não havia mais país que duvidasse da consistência e da superioridade dos jogadores brasileiros. A seleção estava um passo a frente

das maiores potências mundiais e muitos jogadores receberam propostas para atuar em times europeus, conquistando de uma vez por todas um lugar de destaque no futebol mundial e nos corações brasileiros (PRONI, 2008).

Foi nos campos que as massas puderam sentir o gosto da vitória, essa que muitos desconhecem no campo da educação, da saúde e principalmente da política (DAMATTA, 2004). Um povo, tão desprestigiado e desrespeitado por seus governantes, assiste os "seus" brilharem e serem bem sucedidos no exterior, um verdadeiro alento nos corações de que uma vida melhor é possível para todos.

Na Copa de 66, houve uma quebra na trajetória de vitórias consecutivas da seleção brasileira, que fez uma campanha decepcionante perdendo para Hungria e Portugal, adiando o sonho do "tri" (PRONI, 2008).

No final da década de 60, inicia-se uma discussão em torno do estilo brasileiro de jogar. É uma época em que os militares estão presentes em todos os campos de atuação do Brasil, principalmente no que diz respeito à atividade física, já que o "*binômio ciência-eficiência*" (BRUHNS, 2006) era o pano de fundo das principais discussões.

Muitos defendiam que os jogadores do futebol-arte estavam obsoletos em relação aos jogadores que, devido à sua boa constituição física e pouco "jogo de cintura", usavam a força e muitas vezes a violência para ter um bom desempenho em campo; esse estilo de jogo era denominado futebol-força. Hoje em dia, sabe-se que a união dos dois estilos de jogar torna o jogador mais completo e versátil.

No final da década de 60, surgiram as torcidas organizadas, devido às divergências internas das torcidas. Apesar das diversas facções de torcedores concorrerem entre si, quando era necessário faziam intervenções conjuntas para levantar o time (BRUHNS, 2006). Surgiu paralelamente ao desenvolvimento dessas torcidas, um mercado informal de venda de camisetas, bandeiras, flâmulas, etc.

1.4.1 O início da televisão (1950 - 1969)

O advento da televisão, em 1950, ocorreu durante o período em que as grandes metrópoles estavam em processo de crescimento industrial (MATTOS, 2000). Muitos moradores do campo migraram para grandes cidades como

São Paulo devido à intensificação da industrialização nas grandes metrópoles.

Esse processo de migração fez com que São Paulo tivesse uma grande oferta de mão-de-obra barata atraindo grandes investimentos para a cidade. Muita gente trabalhando significava muita gente consumindo, isso fez com que se tornasse rapidamente o maior centro comercial e industrial do país. O fato contribuiu para concentração de mídia, principalmente emissoras de televisão, em São Paulo.

O surgimento e desenvolvimento da televisão estão diretamente ligados ao desenvolvimento econômico-social da população das grandes cidades. Fatores como a urbanização, a industrialização, o crescimento do PIB e da renda *per capita*, bem como o aumento dos investimentos publicitários, certamente foram cruciais para que a nova tecnologia se estabelecesse em solo nacional (MATTOS, 2000).

O salto qualitativo que a televisão deu na "recém-nascida" indústria do entretenimento foi algo imensurável. Agora as pessoas poderiam ver seus ídolos e vibrar com as jogadas que os consagraram ao invés de tentar imaginá-las.

Mas, entrar nessa área da mídia não era tarefa para aventureiro, o investimento era alto e arriscado, uma vez que ninguém no Brasil tinha *know-how*. As emissoras brasileiras importaram máquinas e tecnologia dos Estados Unidos, que estavam há muitos passos à frente do Brasil no quesito televisão.

Os donos das emissoras assim como os técnicos e apresentadores eram provenientes, na sua grande maioria, do rádio e adaptaram seus conhecimentos profissionais para essa nova realidade. No início, era um programa de rádio com imagens. Muitas gafes foram cometidas, pois até então todos estavam acostumados a serem somente escutados, não importando para onde olhavam ou como estavam trajados (GOMES, 2012).

O novo meio de comunicação não demorou muito para cair nas graças do país. Assim como o rádio no início ou qualquer outra tecnologia de ponta, somente famílias com poder aquisitivo mais alto podiam tê-lo em casa. Mas, com o passar dos anos, a tecnologia foi assimilada por empresas nacionais, abaixando-se o custo do aparelho.

Em 1955, a TV Tupi, de Assis Chateaubriand, fez a primeira transmissão ao vivo de outra cidade de uma partida de futebol. Foi na Vila Belmiro, o jogo Santos x

Palmeiras. Um marco para o futebol nacional, os telespectadores podiam ver seus jogadores e vibrar com suas atuações (GOMES, 2012).

Mas, a TV Record, de Paulo de Carvalho, não podia ficar para trás. Sempre à frente de suas concorrentes, não poderia deixar a TV Tupi assumir as rédeas das transmissões de jogos. Já em 1954, havia criado o "*Mesa Redonda*", apresentado por Geraldo José de Almeida e Raul Tabajara, programa que fez escola na televisão, com transmissões ao vivo dos principais estádios de São Paulo (MATTOS, 2000).

As emissoras procuravam sempre inovar durante as transmissões e, no final da década de cinquenta, utilizavam-se das técnicas mais diversas para atrair o público. Era o caso do *replay* caseiro inventado pela Record; dois fotógrafos, cada um atrás de um gol, registravam os lances mais perigosos e polêmicos. Depois, durante o intervalo, as fotos eram exibidas pela televisão e comentadas (CARDOSO & ROCKMANN 2005).

Em 1958, as Copas passam a ser transmitidas pela televisão, apesar de serem video-tape. O público vai ao delírio ao ver as jogadas de Didi, Garrincha e do novato Pelé, além de poder prestigiar sua seleção e vê-la campeã do

mundo pela primeira vez, algo que certamente ficou marcado na memória do povo brasileiro (PRONI, 2008).

Em 1960, o Brasil contava com quinze emissoras operando nas mais importantes cidades do país e com 200 mil aparelhos receptores de televisão. Porém, as emissoras só se tornaram economicamente viáveis quando os efeitos do consumo de produtos industrializados cresceram e os mercados se consolidaram (MATTOS, 2000).

Devido às facilidades que a Lei de Capital Estrangeiro, promulgada em 1964, deu às empresas estrangeiras, muitas aumentaram seus investimentos no país. Já em 1967, os maiores anunciantes da televisão eram corporações multinacionais que aproveitavam o poder da televisão sobre a faixa consumidora do país para lançar suas campanhas publicitárias (LOPES, 2004).

Foi no ano de 1968 que a Rede Globo inaugura as transmissões via satélite mostrando para todo o Brasil o lançamento da nave Apoio 9 nos Estados Unidos. Apesar de o primeiro satélite ter sido lançado pela Nasa em 1962, o feito tardio da Globo foi um marco na história das transmissões no Brasil. Em 1970, pudemos prestigiar ao vivo nossa seleção no México (PRONI, 2008).

1.5 QUINTO PERÍODO: A BUSCA PELA MODERNIZAÇÃO DO FUTEBOL (APÓS 1970)

Desde o final da década de sessenta, os militares participavam ativamente de tudo que dizia respeito ao Brasil e logicamente com o futebol não seria muito diferente. Quem seriam os dirigentes, a comissão técnica, os jogadores escalados, tudo passava pelo crivo dos militares, afinal todo o cuidado era pouco para a representação máxima da nação brasileira (REIS, 2006).

Conforme Proni (2008), na década de 1960, as coisas não foram muito diferentes, os militares mandavam e desmandavam na antiga CBD (Confederação Brasileira de Desportos), impunham um ritmo militar no treinamento dos jogadores da seleção de 70.

As brigas internas pelo poder na CBD sempre ocorreram, pois paulistas e cariocas nunca conseguiram se entender quando o assunto era a organização do futebol e sempre um lado queria levar vantagem sobre o outro. Mas, com o passar dos anos os desafetos se tornavam cada vez mais públicos, o que era um prato cheio para mídia esportiva, que se tornava cada vez maior e mais nacionalizada. Esse clima de brigas e incertezas rondou

todo o período de preparação da seleção para Copa de 70, várias alterações foram feitas no quadro técnico da seleção que, para ficar ao gosto dos militares, acabou ficando com Zagallo como técnico, uma vez que Saldanha "falava demais" (PRONI, 2008).

Apesar de todos os percalços, "90 milhões" puderam ver, pela primeira vez ao vivo, a seleção conquistar um título inédito em todo o mundo, o tricampeonato. O Brasil era o primeiro país a conquistar o "tri" e por ter feito tamanha façanha conquistou definitivamente a taça Jules Rimet fazendo com que na FIFA elaborasse nova taça para Copa de 74 (PRONI, 2008).

Já em 1972, houve o estabelecimento das televisões coloridas (MATTOS, 2000), o que foi um grande avanço na qualidade das transmissões de partidas. Os telespectadores podiam agora identificar com mais facilidade os jogadores de cada time, não mais precisando de se ater a detalhes, como cor da meia, para isso.

A partir da segunda metade da década de 1970, a televisão nacional atinge outro patamar, pois, por forte imposição militar, os programas passaram a ter um conteúdo mais "apropriado", não ofendendo a moral e os bons costumes dos cidadãos de bem. Por mais que a censura

militar ofendesse a liberdade de expressão, ela serviu para elevar a qualidade e o conteúdo dos programas de televisão (GOMES, 2012).

Com a organização empresarial adquirida anteriormente, a televisão pode utilizar os investimentos das grandes multinacionais e os subsídios tecnológicos do Estado para no final da década de setenta, emissoras como a Rede Globo, expandirem seu mercado, exportando seus programas que agora eram considerados interessantes por emissoras internacionais.

1.5.1 Um passo definitivo para modernização: o Marketing Esportivo

No final da década de setenta, começa um movimento dentro do país que mudou de vez a cara do esporte nacional. As grandes empresas percebem que os programas de televisão não eram sua única alternativa de investimento para atrair a atenção do público para seus produtos e que poderiam aliar sua marca a ideais positivos sem grandes esforços. Isso porque os esportes, em geral, trabalham com a emoção das pessoas, com seus ideais e

paixões e isso acaba refletindo para a empresa patrocinadora, na visão do público (LOPES, 2004).

Logicamente por motivos históricos, o futebol é certamente até hoje o esporte mais beneficiado pelo marketing esportivo, porém, cronologicamente o primeiro esporte a se utilizar dessa prática no país foi o vôlei.

A Pirelli, a fim de aliar sua marca aos ideais máximos do esporte - alto desempenho, superação de limites e vitória -, passa a patrocinar um time paulista de vôlei no final da década de 70. Esse foi o primeiro passo para alavancar o vôlei nacional.

Muitos estavam convencidos do poder de penetração que o marketing esportivo tinha como estratégia de divulgação da marca e seus produtos. Principalmente no futebol, esporte com o público mais heterogêneo do mundo, aumenta-se a probabilidade de sucesso do investimento. Entretanto, quem parecia pouco interessado em atrair os investidores eram os dirigentes de clubes (DIAGO, 2011).

Com o fim da CBD e a formação da CBF (Confederação Brasileira de Futebol) em 1980, os dirigentes dos clubes mais tradicionais exigiam um campeonato brasileiro onde só os clubes realmente bons competissem, pois os campeonatos que vinham sendo

realizados (grande parte devido à imposição dos militares) estavam inchados e pouco dinâmicos. Foi lançada no mesmo ano a Taça Ouro onde só os quarenta melhores times do Brasil poderiam participar. As equipes excluídas da Ouro poderiam participar na Taça Prata, uma espécie de segunda divisão (REIS, 2006).

No entanto, conforme Reis (2006), o que deveria ser mais um passo para modernização, devido à corrupção e cartolagem, tornou-se uma verdadeira bagunça. Era time que deveria jogar na Taça Prata devido ao seu desempenho nos campeonatos regionais sendo "convidado" a jogar na Taça Ouro e daí por diante. Com isso, os dirigentes espantaram muitos bons patrocinadores de seus campeonatos.

Essa falta de organização fez com que os times mais tradicionais do Brasil se unissem e em 1987 criassem o Clube dos Treze para ter mais força e se impor em relação às decisões da CBF. Na criação do Clube, a TV Globo ficou como gerenciadora do evento, independente do nome do campeonato nacional e ponte com patrocinadores (SCHINNER, 2004).

Segundo Gomes (2012), a notoriedade que a emissora Globo tinha atraiu muitos patrocinadores para o campeonato, melhorando o faturamento dos clubes, que

poderiam investir em novas contratações, aumentando a qualidade das partidas. A própria emissora foi bastante beneficiada pelos patrocínios, aumentando a qualidade de suas transmissões, com cada vez mais câmeras nos estádios e tecnologias como o "tira-teima", que utilizava imagem computadorizada para tirar dúvidas de lances como impedimento, lançado pela Globo nessa época.

O futebol, que já tinha proporções de espetáculo há algumas décadas, ganha novo fôlego e status de megaevento, onde todos queriam ter sua marca em exposição. E, certamente, a busca por novidades tecnológicas para atrair telespectadores por parte das emissoras de televisão tem grande "culpa" nisso.

A TV fez com que o jogo não mais se restringisse aos noventa minutos da partida. É todo um ritual que se criou antes e depois dos jogos, com câmeras dentro das concentrações, dos vestiários, nos ônibus dos times, etc. (GOMES, 2012).

Durante toda a década de 1990, a CBF e o Clube dos Treze brigaram em relação ao campeonato nacional e em nenhum ano ele ocorreu da mesma maneira, numa total falta de padronização visando os interesses dos grandes clubes. Mas, isso não impediu que os clubes faturassem

bastante com a verba vinda dos direitos de transmissão. A televisão precisa dos jogos tanto quanto os clubes dessa verba, vinda dos direitos de transmissão, pois é desses jogos que a televisão alimenta toda sua extensa programação esportiva, algo que hoje é indispensável para as emissoras que brigam por audiência (GOMES, 2012).

Outra novidade dessa década são os patrocínios de grandes empresas em expansão no Brasil a times de futebol. Dois casos famosos são o da Parmalat com o Palmeiras e o Excel com o Corinthians; as duas empresas tinham como meta tornar-se conhecida pelo público brasileiro e o fizeram através da exposição de sua marca na camisa de dois times de grande destaque nacional (PRONI, 2008).

As grandes empresas entraram com tudo no mundo do futebol através dos patrocínios de equipes e de jogadores, pagando milhões para que o futebol emprestasse seu brilho e prestígio às suas marcas (LEONCINI, 2005).

Portanto, a partir da década de 1990, os novos "chefes" do futebol, não só brasileiro mas mundial, são os patrocinadores e a televisão, no Brasil, a TV Globo.

1.5.2 Televisão Paga

E por falar em televisão é também nos anos noventa que a televisão nacional dá mais um passo rumo à modernidade. A TV paga entra no Brasil em 1991 com a Globosat e a TVA. O Grupo Globo logicamente sai na frente devido ao *know-how* de sua equipe que tinha toda sua nova programação detalhada. Outro fator foi a escolha da tecnologia errada por parte da TVA, enquanto a Globosat cabeava as principais cidades do país, a TVA buscava assinantes com miniparabólicas (COELHO, 2009).

Já em 1992, a Globosat põe no ar sua programação esportiva com a SporTV, enquanto a TVA lança, em 1993, o TVA Esportes. Os dois canais esportivos começam a brigar pela transmissão dos jogos dos principais campeonatos nacionais e a TVA sai na frente assinando um contrato com o Clube dos Treze para transmitir os principais jogos do futebol brasileiro por três anos. Enquanto isso, a Globosat assina contrato com a CBF para também transmitir os jogos. Legalmente, os dois contratos têm validade, mas é a TVA que consegue transmitir o campeonato de 1994 (AFIF, 2006).

Pausa na briga para transmissão da Copa do mundo de 94 nos Estados Unidos. Passamos vinte e quatro anos desde a vitória do tricampeonato e durante todos esses anos a seleção apresentou um futebol sem o brilho que a consagrou nos anos sessenta. A Copa foi bem a cara dos norte-americanos, um espetáculo bastante técnico e sem grandes surpresas, onde o Brasil conquistou o “tetra”.

A televisão estava presente fazendo a cobertura completa do evento, os canais abertos investiram em inovações para disputar os telespectadores com a nova TV paga, que tinha cobertura da copa 24 horas por dia, algo desleal se pensarmos que os canais abertos tinham que manter sua grade de programação. Mas, ainda eram poucos os assinantes, nada que tenha abalado a audiência dos grandes canais (CASTRO, 2018).

Porém, o fato mais importante que se constata com a criação dos canais esportivos pagos foi que a transmissão, e a narrativa da partida de futebol teve que se tornar muito mais especializada, pois a partir do momento que o telespectador, através do pagamento de taxas, se torna cliente, ele exige informação precisa e rápida. Qualquer deslize por parte do canal acarretará na perda do cliente.

A Globosat em 1997, procurando atrair um público cada vez mais específico, lança o sistema de *pay-per-view* onde o assinante, mediante ao pagamento de uma taxa extra, pode assistir ao vivo a todos os jogos do campeonato que ele quiser. Desde o Brasileirão até campeonatos regionais e nacionais de segunda divisão. Hoje, todos os canais esportivos pagos têm esse sistema à disposição do assinante. É futebol de qualidade 24 horas na televisão (CASTRO, 2018).

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, A. R. **Origem e evolução do foot-ball**. Rio de Janeiro: Brás de Educação Física, 1969.

AFIF, A. **A Bola da vez**: o marketing esportivo como estratégia de sucesso. 2ª ed. São Paulo: Infinito, 2005.

AWS CONSULTORIA. **Números e valores do marketing no futebol mundial**. Disponível em: <<https://aws.amazon.com/pt/solutions/case-studies/all/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BETTI, M. **Janela de Vidro**: esporte, televisão e educação física. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252765>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. **Violência em campo:** dinheiro, mídia e transgressão as regras do futebol. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

BRUHNS, H. T. **Futebol. Carnaval e Capoeira.** 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CAMPOMAR, M. C. **Relações entre Marketing e Esporte.** Marketing nº 233. Dez. 2006.

CARDOSO, T.; ROCKMANN. R. **O Marechal da Vitória:** uma história de rádio. TV e futebol. São Paulo: A Girafa, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/337/259>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CASTRO, D. **Futebol & TV.** Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/asp171020019991.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

CHIES, P. V. Os "ídolos - heróis" da mídia: valores e símbolos da cultura esportiva no pós-modernismo. In: **Revista Motus Corporis.** Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 71-88, maio de 2003.

COELHO, P. V. **Jornalismo Esportivo.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, E. **Criaturas de papel:** temas de literatura e sexo e folclore e futebol e televisão e outros temas da vida. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

DAMATTA, R. Antropologia do óbvio. In: **Revista da USP**. São Paulo, n. 22, p.11-17, junho de 2004.

DEBORD, G. **A sociedade do Espetáculo**. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

DIAGO, J. C. S. **O marketing esportivo em duas faces:** o que traz a luz da ciência e o que é realizado. Monografia (Bacharelado em Esporte). Escola de Educação Física e Esporte da USP. São Paulo, 2011.

GOMES, A. C. **Influência da mídia televisiva no futebol brasileiro**. Monografia (Bacharelado em Esporte). Escola de Educação Física e Esporte da USP. São Paulo, 2012.

JORNAL ESPORTIVO LANCE. **Os bastidores da bola**. São Paulo, 08 mai. 2007.

LEONCINI, M. P. Entendendo o futebol como um negócio. In: **Gestão e produção**. São Carlos, Vol.12, n.1, pp.11-23, 2005.

LOPES, S. L. A vitória do futebol que incorporou a pelada. In: **Revista da USP**. São Paulo, n.22, p.65-81, junho de 2004.

MATTOS, S. A. S. **A televisão no Brasil: 50 anos de história (1950-2000)**. Salvador: PÁS, 2000.

PRONI, M. W. **A metamorfose do futebol**. Campinas: Unicamp. Instituto de Economia, 2008.

REIS, H. H. B. **Futebol e sociedade**. Brasília: Liber Livros, 2006.

ROSENFELD, A. **Negro, macumba e futebol**. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 2013.

SCHINNER, C. F. **Manual dos locutores esportivos**. São Paulo: Panda, 2004.

SEVCENKO, N. Futebol, metrópoles e desastinos. **Revista da USP**. São Paulo, n.22, p.31-37, 2004.

SOMOGGI, A. **Balanço financeiro dos clubes de futebol profissional**. São Paulo: Casual Editores, 2007.

SUSSEKIND, L. H. Futebol e teoria social: aspectos da produção científica brasileira (1982 - 2002). **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, n.52, p. 133-165, segundo semestre, 2001.

TOLEDO, L. H. **Lógicas do futebol**. São Paulo: Hucitec-Fapesp, 2002.

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Cristiane Valéria Ferreira

As sociedades humanas têm, ao longo do seu processo civilizatório, criado e recriado estruturas sociais que perpetuam a dominação política, econômica, cultural e social de determinados grupos sobre outros. De modo que viver em sociedade possibilitou a sobrevivência da espécie humana e, paradoxalmente, tem sido uma realidade de extrema complexibilidade. À medida que as relações sociais foram se intensificando com atividades diversas, cada vez mais foram se tornando mais complexas.

A história da formação das sociedades tem como marca característica uma estrutura de relação de poder que, em função de uma dinâmica histórica, muda os personagens mais preservam as funções de dominadores e dominados. Marx, no Manifesto do Partido Comunista (1998), analisa como este processo de extrema complexidade de sociabilização tem, historicamente, se configurado na marcha civilizatória da humanidade. Ele explica:

A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo,

mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto. (MARX: 1998, p. 23-24)

Marx afirma que a formação da sociedade tem como motor propulsor o conflito incessante entre dominados e dominadores. E as relações de poder estruturadas neste processo sustentam a posição de uma minoria que manda e uma maioria que obedece. É, pois, de se esperar que tais conflitos estejam presentes nas atividades pedagógicas de uma sociedade tal como a sociedade brasileira. A sociabilização humana desta forma é determinada pela sua condição histórica e, portanto, política.

Segundo Paro (2008) a sociabilidade humana implica sua condição histórica quando afirma:

A consideração do homem como ser histórico implica necessariamente considerá-lo como ser social e, mais do que isso como ser político.

Entendida a política de uma forma rigorosa e abrangente, a condição política do homem advém do fato de que ele, em sua historicidade, não pode de modo nenhum ser tomado de forma isolada. (PARO: 2008. p.26)

Neste contexto podemos afirmar que o ser social conduz à condição do ser histórico e o ser histórico, assim, conduz à condição de ser político. De modo que, a necessidade de sociabilização humana impõe a convivência com grupos e pessoas. Desta forma, o homem social é, necessariamente, o homem no plural e se ele é plural, ele se articula com outros: então, ele é necessariamente político, (PARO:2008). Esta condição política rege a sobrevivência e configura as estruturas sócias existentes. Portanto, conforme Marx, “a essência do homem é o conjunto das relações sociais o que o faz afirmar que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, é seu ser social, é inversamente que determina sua consciência”. (FRIGOTTO:1993).

Desta forma para que a história da humanidade esteja em movimento depende de uma vontade coletiva que segundo Marx é o que determina a consciência deste ser social, (GADOTTI:1997). É o homem que constrói a história, mas diante das condições que herdou e não que escolheu. Assim, a construção deste ser social tem historicamente se configurado como já afirmamos, através

de um processo de incessantes conflitos e confrontos entre dominadores e dominados.

À medida que a sociedade vai se desenvolvendo e consolidando a concentração de poder, gradativamente surge o Estado. O homem plural então diante da necessidade de construção de uma “suposta” representação de mediação deste confronto cria o Estado. O coletivo, então, à medida que atribui ao Estado à função de regulador social se submete as suas regras, leis e sanções. Com a ascensão da burguesia há uma reestruturação do poder político nascendo, assim, uma nova sociedade. As is de Igualdade-Liberdade e Fraternidade difundida pelos iluministas como ideal coletivo, consolidou a criação do Estado Moderno. Assim, o Estado deveria responder a essas aspirações, pois, o Estado de direito segundo John Loocke se opõe ao poder tirânico, portanto, deveria ser imparcial e deveria impedir os conflitos sociais e garantir a propriedade como direito natural. Os privilégios da nobreza e do clero cediam espaço para erguer-se uma nova classe social: a burguesia. (SALIBA:2006).

Segundo Vasconcellos (1998), Marx refuta a ideia do poder do Estado dirigido para o bem comum, pois acredita que o Estado estabelece e legitima o poder da classe dominante escamoteado pela ideia de imparcialidade e neutralidade. Deste modo, o Estado capitalista é a manifestação da necessidade de intermediação do conflito de classe para manutenção da

ordem, ordem esta que é fundamentada pelo domínio econômico da burguesia. Nesta perspectiva o Estado tem sua procedência da necessidade de controle das lutas sociais entre os distintos interesses econômicos e este controle é desempenhado pela classe de maior poder econômico.

O poder exercido pelo Estado desta forma se estabelece em detrimento do povo, (FOUCAULT:1993). Uma minoria, assim, está legitimada pela própria maioria de exercer sua condição de dominação. O Estado, portanto, exerce a função de controlador e gestor do coletivo e se propõe e denomina o intermediário “neuro” no confronto entre dominadores e dominados. Diante desta perspectiva, o Estado, legitima os privilégios atribuídos aos dominadores e garante a submissão dos dominados e para a manutenção desta condição, constrói uma estrutura complexa formada por aparelhos repressivos e ideológicos que sustentam o *status quo* estabelecido, fazendo com que se acredite que a posição de dominadores e dominados é um processo natural e que deve se eternizar. A estrutura do legislativo, (SALIBA:2006), constituída neste Estado Moderno representou a concretização de poder instituído sob a direção de pessoas escolhidas com o consentimento do povo. Assim, o parlamento pressupõe a participação indireta de seus cidadãos, através de seus representantes e diante desta reestruturação social o contrato social estabelece o consentimento do coletivo como fator de legitimação. O Estado Moderno, deste modo, surge não

como uma instituição que apresenta a imparcialidade deste conflito incessante entre dominados e dominadores, pelo contrário, a existência do Estado prova que os de interesses de classe são antagônicos e o estado representa um desses interesses.

Uma nova estrutura social foi, assim, se consolidando e os elementos sociais redefinindo suas funções. Nesta perspectiva, a educação, que se caracteriza por ser uma ação eminentemente humana, representaria um elemento fundamental para legitimação do consentimento coletivo. Com a ascensão da burguesia a educação passou a ser um instrumento político de dominação imprescindível. Deste modo, conforme Saliba(2006) se a humanidade é uma construção social que se estabelece através da educação, dominá-la significaria controlar o poder. Assim, as práticas educativas estão historicamente pautadas nesta realidade e avaliação da aprendizagem tem sido um elemento no processo educacional que mais se reveste destas condições, conforme afirma Vasconcellos:

A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionado ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo; numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade:

posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe que não quer que outros interesses prevaleçam sobre o seus. (VASCONCELLOS:1998)

Desta forma, o processo educacional não está, obviamente, isento deste conflito incessante entre dominadores e dominados, pois as práticas educativas exercidas em sala de aula têm historicamente sido permeadas por esta estrutura ideológica. Segundo Luckesi(2005) as pedagogias hegemônicas que se definiram historicamente nos períodos posterior à Revolução Francesa estão atreladas e a serviço do modelo social vigente. Conseqüentemente, a avaliação educacional contextualizada nessas pedagogias, estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade.

Relação de Poder e Estrutura Social

O poder encanta, fascina e historicamente é o sonho de consumo da humanidade. Mas, o que é poder? Para Weber, (EPSTEIN:1993), o poder significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento desta probabilidade. Assim sendo, o poder se estabelece na relação dinâmica de ordem-obediência, ou

seja, se alguém tem o poder é pelo fato que um outro deixa de tê-lo. A sociedade no seu processo de evolução civilizatório estabelece relações de poder que segundo Foucault(1993), o poder não pode ser localizado em uma instituição ou somente no Estado, mas sim nas relações de força permeadas por todo tecido social. Portanto, o poder está em todas as partes.

Para que uma sociedade tão complexa funcione é necessária a existência de regras, normas e leis coletivas que orientam a vida dos indivíduos, que organizam a estrutura social e legitimam as relações de poder existentes. Para Foucault(1993), mais importante que a lei na manutenção da ordem social é o poder da norma, pois segundo ele a norma é a maior responsável pela criação dos padrões de comportamento social, pois se estende por todo o corpo social.

Segundo Lebraun(1985) quando alguém se submete às leis e regulamentos editados pelo poder, é exatamente porque uma infração significa a certeza de uma punição. Portanto, é fato que a certeza da impunidade expõe a fragilidade do respeito à autoridade.

Embora as Leis e Normas nos pareçam condição para que se estabeleça a ordem na sociedade e embora pareça uma necessidade coletiva, podemos perceber que a efetivação das leis e normas, regulamentadas pelo Estado, ocorrem por estarem atreladas à punição. Assim, provavelmente obedecemos porque a obediência é gratificante, ou mais frequentemente porque o preço da

desobediência (aferido objetiva ou subjetivamente) é maior, (EPSTEIN:1993). Conforme Saul(2006)

O exercício do poder ocorre por meio das instituições, como o Estado. E por conseguinte, a escolas, que são grupos sociais sistematizados possuem normas padronizadas, impostas aos indivíduos na maioria das vezes independentemente de suas vontades. Esse modelo disciplinador conduz uma outra postura do professor, ele passa a ser um ditador, usando a avaliação como arma, 'um instrumento de controle' que tudo pode. Através deste uso exagerado do poder, o professor mantém o silêncio, 'a disciplina dos alunos. (SAUL: 2006, p. 49.)

Neste contexto, a ideia de punição está propagada em todo tecido social onde as práticas educativas estão impregnadas desta concepção. Portanto, conforme Foucault(1993) a punição exerce o papel de revitalizadora do poder, pois, a obediência não pertence à condição natural do homem. Assim, o desejo de paz, a doçura do compromisso, a aceitação tácita da lei, longe de ser a

origem das regras e normas humanas são pelo contrário seu resultado e particularmente sua perversão.

Assim entendido, a necessidade de segurança e a opção pela não punição são o que sustentam o cumprimento as leis e regras criadas e asseguradas pelo Estado que as cria em nome do coletivo, de forma muitas vezes arbitrária e exercendo a função de “regulador social”.

Assim posto, a ideia de leis que representam o “consenso” é cristalizada no inconsciente coletivo e definida como inquestionável enquanto o que está representado nesta cristalização é a manutenção da relação de poder. O poder então se estabelece na sociedade na tentativa de sua harmonia através da coação exercida pela intimidação da punição. A punição, desta forma, é o motor propulsor para efetivação da obediência coletiva. O medo, o temor do resultado, de uma desobediência estabelece o cumprimento da lei. Maquiavel, em *O Príncipe* (2002), nos conduz a uma reflexão sobre esta realidade.

E os homens têm menos escrúpulos em ofender a alguém que se faça amar do que faça temer, posto que a amizade é mantida por vínculo de obrigação que, por serem os homens maus, é quebrado em cada

oportunidade que a eles convenha, mas o temor é mantido pelo receio de castigo que jamais se abandona. (MAQUIAVEL:2002, p. 30)

O temor da punição faz com que os homens pensem duas vezes antes de trair aqueles que consideram superiores e/ou que têm mais força, pois atentar contra uma estrutura de poder estabelecido é colocar-se forçosamente numa situação de perigo, (LEBRAUN:1985). Ceder à força consiste um ato de necessidade, não de escolha é no mínimo um ato de prudência. Na prática educativa não diferente desta estrutura, o professor, através da avaliação estabelece um jogo de relações onde o saber, o conhecimento e o crescimento intelectual destituem-se de valor para dar lugar a um jogo de recompensas e punições.

Sendo a avaliação, a partir desse enfoque, um processo disciplinador, então torna-se um ato de coação de ordem-obediência, o professor, por ser autoridade, assume a postura de poder[...] aparecem as armadilhas nos testes, surgem as questões para apagar os despreparados, nascem os testes para derrubar todos os

indisciplinados. (LUCKESI 2005, p. 35)

Em consonância com esta realidade o professor em sala de aula deverá vigiar, punir ou premiar, inculcando valores (competição, disputa, individualismo) que são próprios da estrutura social estabelecida, (SILVA:1993). Acresce-se a este contexto o traço autoritário presente nos processos avaliativos, constituindo-se em um exercício de poder sustentado pela ideia de punição.

A hierarquização do poder é um dos mecanismos que introduz nas práticas sociais o tipo de relação de poder que garante o sistema de classes. Mesmo se a classe dominante não está fisicamente presente numa prática social, os mecanismos de poder que garantem o seu domínio na sociedade estão ali. (FLEURI:1997, p. 93 apud COSTA: 1981, p. 10)

Portanto, mesmo sem o uso explícito da coação, aquele que exerce o poder provoca o comportamento do outro, objetivando garantir a manutenção da estrutura social. Para Foucault(1993) o poder não é uma

propriedade, mas uma estratégia onde os efeitos de dominação não são atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas e técnicas de funcionamento. Assim, a estrutura de poder exercida na sociedade é composta, necessariamente, pela coerção e também pela persuasão, esta representada pela imposição sutil da ideologia dominante apresentada como uma “verdade imutável”. Este processo conduz ao conformismo, onde muitas vezes são apresentadas justificativas ditas “científicas” para que esta estrutura seja entendida como natural. Assim, o dominado é convencido de sua própria subalternidade e da legitimidade do dominador pelo que Althusser (2001) chamou de ideologia.

Muito esquematicamente, é suficiente saber que uma ideologia é um sistema (possuindo sua lógica e seu rigor próprios) de representações (imagens, ritos, ideias ou conceitos, segundo os casos) dotado de uma existência e de um papel histórico no seio de uma dada sociedade(...) A ideologia, portanto, faz parte organicamente, como tal, de toda totalidade(...) As sociedades humanas secretam a ideologia como o elemento e atmosfera indispensáveis à sua respiração, a

sua vida histórica.
(ALTHUSSER:2001)

Deste modo, a manutenção e legitimação das relações de dominação que estão presentes na organização da sociedade se apresentam de forma coercitiva, através da força e, ideológica, através da dominação da cultura. E como não se pode pensar em neutralidade em uma sociedade de classes, seria extremamente ingênuo não perceber o relevante papel da educação, bem como da avaliação na preservação e legitimação desta relação de poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRE, Marli E.D.A. **A avaliação da Escola e a Avaliação na Escola**. Cadernos de Pesquisa, 1990. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/840.pdf>>.

- CARNOY, Martins. **Educação, Economia e Estado**. 4^o ed. São Paulo: Cortez:, 1990
- COIMBRA, Camila Lima e VALENTE, Lúcia de Fátima. **Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos**. em:p://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoCamilaLima/artigoparaipf.doc.
- DAVIS, Claudia e ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Papel e Função do Erro na Avaliação Escolar**. Caderno Pesquisa, 1990.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. Autores Associados: São Paulo, 1999.
- _____ . **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002
- EPSTEI, Isaac. **Gramática do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- FAZENDA, Ivani(org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8^o ed. São Paulo

- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.** São Paulo: Cortez, 1997
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. 11 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.
- _____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Trad. Raquel Ramallete. 22 ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **História das ideias pedagógicas.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- HADJI, C. **Avaliação demistificada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação: 2006
- _____ . **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 38ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005
- _____ . **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008
- _____ . **Pontos e contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação: 2007.
- LEBRUN, Gérard. **O Que é Poder?** . São Paulo : Brasiliense: 1985
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar. Julgamento X Construção**. Vozes: Rio de Janeiro, 1994.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola**. Malabares: Salvador, 2005.
- _____.. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, Karl. FRIEDRICH, Engels. **Manifesto do Partido Comunista**. Comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**. Editora Loyola, 2002
- PADERES, Adriana Marques. **A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior** Disponível em <http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/td_e_busca/arquivo.php?codArquivo=270>
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder**. São Paulo: Cortez, 2008.

- PORTÁSIO, Renato Melher e GODOY, Anterita Cristina de Souza. **A importância do processo de avaliação na prática pedagógica.** Disponível em:http://ww4.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2007/educacao/A_importancia_do_processo.pdf .
- RAPHAEL, Helia Sonia. **AVALIAÇÃO: questão técnica ou política?** Estudos em avaliação educacional, 1995. Disponível em < uniesc.com.br> .
- RISTOW, Simaia Zancan. **Análise da trajetória da avaliação educacional brasileira.** 2008. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppge/diss_simaia_08.pdf
- ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho: Caminhos da Educação Socialista.** São Paulo: Moraes, 1982.
- SALIBA, Maurício Gonçalves. **A EDUCAÇÃO COMO DISFARCE E VIGILÂNCIA: análise das estratégias de aplicação de medidas sócioeducativas a jovens infratores.** 2006. Disponível em:<
<http://polo1.marilia.unesp.br/Home/Pos->

Graduacao/Educacao/Dissertacoes/saliba_mg_dr_mar.pdf>

- SANTOS, Robinson dos . **Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana.** 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44pc_santos.htm>
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 39º ed. Campinas: Autores Associados, 2007
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Magistério e Mediocridade,** São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Teorias da Avaliação da Aprendizagem: Revendo conceitos e posições no processo educativo.** Disponível em : http://www.iesap.edu.br/sigma/edicoes/revista_sigma_3.pdf

- SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **As relações de poder no processo de avaliação da aprendizagem.** Disponível em : http://www.iesap.edu.br/sigma/edicoes/revista_sigma_3.pdf
- SOUSA, Clarilza(org.) **Avaliação do Rendimento Escolar.** 4ª ed. Campinas: Papirus,1995
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau.** 2001. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf
- VASONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELLOS, Moura Maria Morita. **A avaliação e ética.** Londrina: Ed. VEL, 2002
- VIEIRA, Edvaldo. **Sociologia da educação: reproduzir e transformar.** Coleção: Aprender. São Paulo: F.T.D, 1998.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

Elieil Carvalho Ferreira

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a cultura humana, em seus diferentes aspectos sociais, pode influenciar nas funções cognitivas da aprendizagem. A análise do tema proposto terá como base a obra de Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000, Ed. São Paulo) e levará em consideração a unidualidade do Homem como ser biológico e ao mesmo tempo cultural como duas forças determinantes na construção e utilização dos instrumentos cognitivos (linguagem corporal, artística, falada, escrita e quantitativa).

Introdução:

Quando ouvimos a palavra “aprendizagem” podemos pressupor, em sentido mais amplo, que o aprendizado, sendo ele a modificação do comportamento a partir de uma experiência sensorial, é inerente a inúmeras espécies de animais como aves, mamíferos, primatas, entre outros. Contudo, a espécie humana pode ser considerada como a única que ensina de forma intencional, seletiva e sistemática.

Nas últimas décadas, intensas pesquisas foram realizadas com objetivo de entender, de forma mais assertiva, como as atividades do cérebro humano, bem como suas manifestações culturais e sociais influenciam em seu comportamento. E a partir dessa problemática surge então a neurociência, que visa estudar e compreender o sistema nervoso central, suas funcionalidades, estrutura, fisiologia e patologias clínicas.

As experiências e a maneira como o ser humano lida com seus dilemas pessoais e sociais afetam as funções bioquímicas do cérebro e também o desenvolvimento de sua inteligência, dos seus sentimentos, da capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas.

Mas, embora a capacidade do cérebro em situação de aprendizagem seja a de criar macro e micro transformações neuronais e de sinapses, não podemos ignorar que o fenômeno cultural da sociedade atravessa a fronteira da complexidade humana indo muito além do campo biológico-neurológico-psicológico. A cultura acumula em si aquilo que é conservado, transmitido e aprendido, criando entre os Homens as normas de comportamento, princípios e valores.

Neste trabalho iremos abordar o trabalho de Edgar Morin em seu livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” (Morin, 2000) e mais especificamente o saber “o humano do humano”, fazendo analogias com os estudos e as descobertas da neurociência e da psicopedagogia.

A neuropsicopedagogia pensada a partir de Edgar Morin:

O estudo sobre o funcionamento do cérebro é preponderante para que possamos entender os aspectos

motores e psíquicos, responsáveis pelos movimentos corporais governados pela mente.

Saber como ocorre a evolução cerebral é de grande importância para a neurociência, bem como para o campo pedagógico que busca resultados positivos e assertivos nos processos de ensino-aprendizagem do indivíduo.

É importante lembrarmos que nas últimas décadas eclodiram muitos periódicos que trouxeram em seus conteúdos de pesquisa abordagens neurocientíficas, psicológicas e pedagógicas sobre a aprendizagem em aspectos mais abrangentes e mais profundos, se aproximando de muitos campos científicos e filosóficos.

Um dos campos da ciência que ganhou notoriedade no último decênio, por exemplo, foi a neuroimagem ou imagem cerebral, que ficou conhecida por seu uso de tecnologia de imagem, direta ou indiretamente, para capturar a estrutura e as funções do sistema nervoso cerebral. Esse é um campo em crescimento dentro da medicina, neurociência e psicologia. Um dos periódicos atuais que traz informações, artigos e pesquisas sobre este

assunto é a Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, que afirma:

“Observando o cérebro em situação de aprendizagem, a neuroimagem confirma a ocorrência de macro e microtransformações neuronais, quer no surgimento e fortalecimento de sinapses, quer na criação de circuitos, redes e sistemas neurofuncionais, assim como no acréscimo de eficácia na velocidade de transmissão e precisão conexiva”.
(ABPP, 2014, pag. 237);

Contudo, não podemos esquecer que, sozinho, o estudo da estrutura do cérebro humano não explicaria o conceito de Homem, tendo ele um duplo princípio: o biofísico e o psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro.

O cérebro humano se encaixa no campo biofísico, já que um dos seus campos de atuação é a psicomotricidade,

ao mesmo tempo em que ele também é influenciado pelo campo social e cultural. Neste aspecto, o filósofo Edgar Morin faz a seguinte afirmação:

“O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura”. (Morin, 2000, Pág. 50).

Enquanto a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino, no campo filosófico a mente

humana segue o fluxo cérebro-cultura que é análogo ao funcionamento cerebral e há, evidentemente, uma retroação entre ambos, uma tríade em circuito, definida por Morin como cérebro/mente/cultura e sendo todos interligados e intrínsecos.

Em alguns aspectos a neuropsicopedagogia se aproxima da filosofia de Morin quando ela destaca que os processos de ensino aprendizagem dependem tanto das redes neuronais e suas conexões complexas quanto da cultura que circunda e interage externamente com o cérebro construindo as relações do indivíduo com a sociedade. O cérebro humano, por exemplo, é separado da seguinte forma, segundo Morin:

“O cérebro humano contém: a) paleocéfalo, herdeiro do cérebro reptiliano, fonte da agressividade, do cio, das pulsões primárias, b) mesocéfalo, herdeiro do cérebro dos antigos mamíferos, no qual o hipocampo parece ligado ao desenvolvimento da afetividade e da

memória a longo prazo, c) o córtex, que, já bem desenvolvido nos mamíferos, chegando a envolver todas as estruturas do encéfalo e a formar os dois hemisférios cerebrais, hipertrofia-se nos humanos no neocórtex, que é a sede das aptidões analíticas, lógicas, estratégicas, que a cultura permite atualizar completamente”. (Morin, 2000, Pág. 51).

Pensando na definição da tríade cérebro/mente/cultura e na categorização do cérebro humano de Morin, podemos perceber que a atividade principal dentro das redes neuronais não se limita aos estímulos sensoriais, mas na relação e no contato com o mundo em sua completude e complexidade. As relações humanas através de sua linguagem e comunicação, servem tanto de estímulo neuronal como de produção cultural a partir da resposta a esses estímulos externos.

O homem justifica suas ações a partir de uma razão instável, permutante, rotativa e sensível, que interage diretamente e indiretamente com o meio social e com as redes neuronais indefinidamente, criando uma ponte e uma tensão entre dois mundos possíveis: o mundo físico-social onde o corpo mergulha em suas aspirações e o mundo das sinapses que permite ao homem mover-se como um mecanismo complexo.

A Unidualidade do Homem:

O Homem, em sua complexidade e completude, tem a cultura humana e sua estrutura biofísica como partes indissociáveis e que coexistem em um só tempo. Isto faz com que o Homem (mente / corpo) se torne um ser de alto nível em produção cultural ao mesmo tempo que isso só é possível devido às possibilidades biológicas como andar, falar, pensar, entre outras capacidades cognitivas.

Pensando nesse pressuposto, não é possível imaginar o Homem apenas pela perspectiva intelectual ou

da animalidade, sem que uma complete a sua outra contraparte, como afirma Edgard Assis de Carvalho (2002):

“Mesmo assim, a animalidade continua a ser a marca fundamental de qualquer indivíduo vivo, seja ele uma bactéria, um rinoceronte, uma ameba, ou um homo sapiens. Qualquer indivíduo é sujeito na medida em que faz referência a si, e a não-si, reorganiza o ecossistema, produz autopoiesis, num movimento organizatório recursivo em que causas e efeitos interagem mutuamente, impulsionando o sistema para outras direções”.
(Carvalho, 2002, Pág. 168).

Segundo Carvalho (2002), o Homem tem capacidade de autoconsciência, de perceber a própria existência e a de outros indivíduos. A partir da consciência de si, o indivíduo pode caminhar em qualquer direção,

fazendo escolhas e deliberando sobre a própria vida. Quando Carvalho (2002) utiliza a palavra autopoiesis, ele se refere ao termo que foi criado em meados de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos: Francisco Varela e Humberto Maturana e usado para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

O filósofo Edgar Morin evidencia o debate científico sobre o conceito de unidualidade do Homem em seu livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, que significa num primeiro momento que *“o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária.”* O indivíduo pode ser considerado, segundo Morin (2000), um ente consciente da própria existência com todas as suas funções biológicas completas e em pleno funcionamento, constituído através da cultura e do controle do próprio corpo.

“O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível.

A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição”. (Morin, 2000, Pág. 52).

É importante salientar que o filósofo também enxerga no indivíduo uma ambiguidade que é própria da humanidade. Essa dualidade, com seus opostos, é dividida na obra e na filosofia de Morin da seguinte forma:

“[...] sapiens e demens (sábio e louco); faber e ludens (trabalhador e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário); economicus e consumans (econômico e consumista); prosaicus e poeticus (prosaico e poético)” (Morin, 2000, Pág. 56).

Embora o ser humano seja único em toda cadeia de espécie animal, ele também é ao mesmo tempo um ser distinguido pelo seu intenso e intencional desembaraço

físico e por sua produção cultural. E Morin define essas duas polaridades da seguinte maneira:

“O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (Homo sapiens), pela técnica (Homo faber), pelas atividades utilitárias (Homo economicus), pelas necessidades obrigatórias (Homo prosaicus). [...] O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase.” (Morin, 2000, Pág. 56).

À luz da filosofia depreendemos aqui uma relevante reflexão sobre a capacidade humana de pensar, aprender e tomar decisões, que só é presumível através da interação entre as interconexões das redes neuronais e a produção cultural do Homem que ocorre fora do cérebro no meio social.

No entanto, Edgar Morin nos coloca diante de uma tríade importante: Indivíduo / Sociedade / Espécie. Esses três elementos são indissociáveis já que o indivíduo é incapaz, para Morin, de se produzir sozinho. E produzindo outros da mesma espécie essa interação transforma indivíduos de uma mesma espécie naquilo que chamamos de sociedade. Segundo Morin:

“Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura.” (Morin, 2000, Pág. 54).

O que podemos pressupor é que a sociedade existe para o indivíduo e este para a sociedade. Por outro lado a sociedade e o indivíduo são produtos da espécie e esta se volta para o indivíduo e a sociedade. Ou seja, para o filósofo Morin:

“Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.”
(Morin, 2000, Pág. 54).

E como a neurociência, a psicologia e a pedagogia vão de encontro a tudo isso? Vamos lembrar que o cérebro e suas redes neurais e neuronais são capazes de receber estímulos e transformar pulsos elétricos nos neurônios em redes de informação. A mente se transforma então em um banco de dados com possibilidades infinitas. A interação

entre cérebro, mente, consciência e o mundo é que vai permitir que o sujeito produza cultura e se torne social. Por outro lado Morin nos adverte:

“Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura.” (Morin, 2000, Pág. 54).

Junto a outros com as mesmas características biofísicas ele se torna espécie. Contudo, o pensamento e a linguagem moldam os indivíduos enquanto sociedade e esse processo de construção social e coletiva só é possível através da reprodução humana e da interação entre dois indivíduos ou mais. Essas relações podem ser analisadas separadamente, mas são indissociáveis quando olhamos

para a vida prática. Edgar Morin finaliza o capítulo sobre a unidualidade do homem afirmando:

“[...] Podemos considerar que a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeitos constituem nosso propósito ético e político, sem, entretanto, pensarmos que constituem a própria finalidade da tríade indivíduo/sociedade/espécie. A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (Morin, 2000, Pág. 55).

Pensemos então, se a escola é o motor completo da aprendizagem e através dela os sujeitos aprendem

enquanto espécie, indivíduo e sociedade, quem é que os direciona para onde devem ir?

Nesse aspecto, a máquina de aprender pertence ao professor que se torna fio condutor do sujeito em um território de capacidades cognitivas, intelectuais e sociais. E o estudo do cérebro dentro da neuropsicopedagogia vai delinear os caminhos para construção biofísica e filosófica do sujeito com seus estímulos neuronais e suas trocas sensoriais com o mundo.

Considerações finais:

O desenvolvimento do presente estudo corroborou para análise das hipóteses sobre as possibilidades do aprendizado, que não dependem só do estímulo sensorial, da resposta do cérebro e da produção de substâncias bioquímicas que organizam as sensações e o movimento psicomotor, mas de suas interações, que vão produzindo os dilemas cotidianos, subjetivos, objetivos, as questões humanas em relação ao mundo das sensibilidades. E esses questionamentos como ponto de partida nos fazem pressupor que o campo das ideias surge a partir do

aprendizado e da relação Indivíduo / Sociedade / Cultura / Cérebro.

Em outro aspecto, também muito importante, o Homem não teria possibilidade de agir e ser no mundo, de produzir linguagens complexas e culturas distintas e até mesmo se locomover sem a ajuda de suas aptidões físicas e domínio psicomotor, sem ter o cérebro como uma espécie de engrenagem, com suas redes neuronais e suas funções cognitivas interconectadas e em constante atividade.

O Homem, pleno de suas faculdades intelectivas e em estágio avançado de desenvolvimento de suas múltiplas habilidades, é um conglomerado de sinapses que vai, de certa forma, navegando por suas aspirações e tendo o cérebro como bússola que conduz seu corpo e sua mente pelo mundo. Ao contrário do que se pensava no passado em relação ao encéfalo no campo sensível e a cognição no mundo inteligível, como duas esferas científicas diferentes de pesquisa e com resultados diferentes, o corpo, a mente e o cérebro desembocam em fenômenos biológicos e sociais que estão interligados e são inexoravelmente interdependentes.

A pandemia causada pelo novo coronavírus em 2020 levou a educação a repensar a produção de atividades multissensoriais para exercitar as redes neurais e neuronais e o pensamento reflexivo-filosófico. O ano letivo de 2021 começou desafiador, já que as plataformas digitais, embora limitadas, serão nossas ferramentas de trabalho e pesquisa preponderantes para os novos processos de ensino-aprendizagem que estão surgindo como novas demandas sociais.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Edgard de Assis. **Edgar Morin, a dialogia de um sapiens-demens**. Margem, São Paulo, N.º 16, Pág. 167-170, 2002.

DA FONSECA, Vitor. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Revista Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, 2014.

KANDEL, E.R. **Princípios de Neurociências**. Porto Alegre; Ed. MC HILL; 5ª Edição; 2014.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PANTANO, Telma; Zorzi, Jaime Luiz (organizadores). **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2009.

ENFOCANDO O IMAGINÁRIO DE PROFESSOR E ALUNO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marcus Rinaldi Tonelli

FALANDO DOPROFESSOR

Vivemos em uma realidade constituída pelo conhecimento e a tecnologia da informação, pelas questões da globalização e pela ampliação do próprio espaço cultural propício à formação de falantes de língua estrangeira que correspondam a essa nova configuração de mundo. Essa apropriação de outra língua quer estrangeira, quer segunda língua, responde às necessidades não só

mercadológicas de produtos e serviços, mas também de mão de obra qualificada.

Nesse sentido, a escola, para quem não pode conviver em uma comunidade nativa da língua que escolheu, a escola de idiomas torna-se um espaço formal adequada à aprendizagem da competência de uso da língua.

A partir desta constatação, um personagem adquire “*status quo*” de responsável por essa missão: o professor de língua estrangeira. Já que lhe cabe esse papel, surge então uma pergunta: Qual é a sua crença em relação à aprendizagem de língua estrangeira?

A maioria dos professores durante a

preparação de seu curso por meio do Planejamento e do Plano da disciplina e, quando adentram a sala de aula, orientam-se pautados em uma abordagem de ensino, quer implícita, lingüístico-comunicativa, teórica-aplicada e profissional (Filho, 1993) para construção de seu agir pedagógico, sendo construído pelas inserções do agente sócio histórico – professor - na universidade, nas relações interpessoais ou profissionais.

Em Almeida Filho (1993) e (Dutra e Oliveira, In Abrahão & Barcelos, 2006: 128), observa-se a palavra crença como sinônimo de “motivação implícita”, o que se acredita ser coerente uma

vez que a movimentação do ser humano à ação é determinada por seu subconsciente, por sua subjetividade e por sua capacidade de julgamento, procedimentos implícitos ao “*savoir faire*” de cada um.

Conceituação que remete ao que Kant assevera sobre

crença:

[a] “*Meio termo entre a opinião e o saber*” em *Metafísica dos Costumes, Doutrina dos Direitos*, p. 187;

[b] “*A crença é um fato de nosso entendimento suscetível de repousar em princípios objetivos, mas que exige também causas subjetivas no espírito daquele que julga.*” em *Crítica da Razão Pura, Teoria Transcendental do Método*, p. 551.

O conjunto delimitado por motivação, subjetividade, julgamento, fé e ação são

componentes que preenchem a significação da palavra crença em qualquer área do conhecimento humano, a ver, lingüístico, semiótico, religioso entre outros. Essa concretização humana será tratada por mim como imaginário pedagógico.

Nessa perspectiva, procurei investigar esse grupo de Participante (Participante I) a partir de seu imaginário pedagógico por meio da observação de 4 aulas, um questionário e uma entrevista.

Esse grupo de participante preencheu um instrumento [anexo II] que continha questões referentes:

A] da formação

- Em que curso se formou /
A qual a rede de ensino
pertence à universidade;
- Se sua língua era estrangeira ou
segunda língua;
- Se possuía curso de
especialização em
língua espanhola.

B] Da crença

- Qual sua definição pessoal de
crença;

- Se a crença era importante para preparação de aula;
- Se o professor sabia o que era abordagem pedagógica;
- Qual era a abordagem que o professor utilizava em sala e que tipo de abordagem era;
- Se o professor sabia o que era competência e qual era a sua competência preponderante;
- Se ele sabia o que era habilidade e se era possível

desenvolvê-la em seu aluno;

- Qual a habilidade que o professor mais trabalhava em sala; leitura, escrita, compreensão textual ou fala;

C] Dos materiais didáticos

- Se o professor adota livro didático;
- Qual a vantagem e desvantagem de se adotar o livro didático;
- A frequência do uso do livro didático e de outras

materialidades.

- Quais as qualidades exigidas para um livro didático.

D] Da auto-análise

- Que tipo de docente ele se considerava;
- Como o professor se portava em relação à aprendizagem de seu aluno;
- Se ele se considerava mais teórico ou prático.

A partir das reflexões tecidas ao longo dos instrumentos de análise do imaginário

profissional do Professor Pedro, começou-se a formar um paradoxo conceitual entre as respostas do entrevistado e a práxis diária dessas 4 aulas em que fui pesquisador.

Se, em suas respostas questões 8 e 9 [anexo II, item B], o professor menciona trabalhar as habilidades da escrita, leitura, compreensão oral e fala; se sua abordagem é constituída pelas competências Teórico-aplicada Linguística-comunicativa e Profissional, [anexo II, questão 7, item B]; se ele se considera um professor construtivista e reflexivo; se ele estimula a autonomia e conhecimento do aluno; [anexo II, questão 2 e

3, item C]; se o professor acha que o conteúdo do livro didático deve ser voltado para comunicação [anexo II, questão 7, item C]; por que, em sua fala, o docente afirma que:

“os alunos não aprendem espanhol porque lhes falta conhecimento da gramática materna... eles não sabem nem verbos”

Ou, na questão 10 [anexo II, item B], onde menciona que privilegia o livro didático e a lousa, passando 80% do tempo com elea mão - mesmo não sabendo distribuir bem a quantidade de tempo que passa com cada materialidade -.

Porém, em Tonelli (2006), o autor menciona:

“É certo que o docente precisa saber Gramática para poder trabalhar com uma nova concepção de linguagem que privilegia a interação, o uso da língua em contexto significativo. É necessário, portanto, que, na formação inicial e contínua, os professores tenham acesso à Gramática de usos do Português, decorrentes, por exemplo, do Projeto NURC entre outras pesquisas já mencionadas.”

É evidente que o professor deve saber a gramática normativa, a descritiva e a internalizada para que resolva questões ligadas a problematizações que, porventura, surgirem em sala de aula, no entanto, o seu estudo e ensino, como fim único, não garantem sucesso do aluno não só no aprendizado de Língua Portuguesa, mas também em qualquer outra língua estrangeira. Muito antes da apropriação da escrita na escola, aprendemos a falar, a nos interagir

socialmente e a nos fazer entender por meio da fala e da comunicação visual. A escrita surgiu depois da tradição oral por um processo de evolução humana com fim específico de armazenar conteúdos mais facilmente, tornando-se meio facilitador de reproduzi-los e produzir outros mais fácil e rapidamente em nossa sociedade. Deveras foi um ganho único na história da antropologia, o advento da escrita, o que faz do sistema que os Fenícios concretizaram há 3500 anos uma das mais perfeitas invenções humanas, porém nossa fala nasce antes do processo da escrita.

À luz dessas reflexões, é certo que o ensino de

língua estrangeira nas escolas de idioma deveria seguir esse mesmo caminho – da fala para a escrita, a seqüência natural -, não obstante, assistimos, em muitos centros de estudo de idioma, à gramatização e à normalização da aprendizagem de língua estrangeira, o que corrobora para uma processo árduo, demorado e, às vezes, ineficaz, pois o aluno passa a conhecer a modalidade escrita e não se comunica oralmente, portanto, com déficit de aprendizagem em sua competência lingüística / comunicativa.

Observa-se esse dado nas respostas dos

Participantes II [anexo II questão 10 item A] em que, mesmo que os sujeitos não dominassem matematicamente o sistema de porcentagem, pois não souberam distribuir o tempo exato a cada item da pergunta, pôde-se observar que a maior quantidade de apontamentos nos questionários coube ao conjunto “Uso da Gramática, Uso de lousa e giz, Uso do livro didático”; o intermédio coube à “exposição oral do professor” e o menor coube à “leitura em sala de aula”. Para a realização dessa estatística, considere a maior nota que cada entrevistado deu ao tempo de aplicação das atividades em sala de aula.

Embora o discurso pedagógico moderno pós Globalização apregoe que o ensino de língua estrangeira se aproprie de novas metodologias, como a Metodologia Direta, a Audio-visual, a Audio-oral, Comunicativa, o que subjaz à prática nessa unidade de ensino de línguas ainda é a metodologia tradicional, muito utilizada até meados do século XX.

Nessa unidade de ensino de línguas, um dos fatores que se pôde verificar para tal postura pedagógica, infelizmente, ainda se configura em:

- Má infra-estrutura do espaço cedido

- ao CEL;
- Má aparelhagem de mídias tecnológicas;
- Inexistência de laboratório de línguas;
- Inexistência de biblioteca;

Nesse modelo, o processo de ensino da língua se atém às questões estruturais, considerando-a como estrutura frasal em detrimento de seu texto, contexto e hipertexto, prioriza a memorização do vocabulário e da construção de frase, permanecendo no nível de fonema, da sílaba e da frase.

A ênfase a dada à palavra escrita enquanto que as interações sociais que promovem as

habilidades de audição e de fala são praticamente ignoradas no âmbito escolar. Eu não observei grupos se interagindo em língua espanhola ou em atividades que se centrem em suas práticas sociais.

Portanto, o ensino de língua nesse modelo é sinônimo de transmissão de conhecimento e instrumento para o aluno gerir recursos de acesso a textos literários e escolares escritos.

“A abordagem tradicional, também chamada de gramática-tradução, historicamente, a primeira e mais antiga metodologia servia para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. É a concepção de ensino do latim; língua morta, considerado como disciplina mental, necessária à formação do espírito que vai servir de modelo ao ensino das línguas vivas (Germain, 1993). Os objetivos desta metodologia que vigorou, exclusiva, até o início do século XX, era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Propunha-se a tradução e a versão como base de compreensão da língua em estudo. O dicionário e o livro de gramática eram, portanto, instrumentos úteis de trabalho. A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe (ibid.). Os alunos recebiam e

elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas tratavam de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. A relação professor/aluno era vertical, ou seja, ele representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno; a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar.”

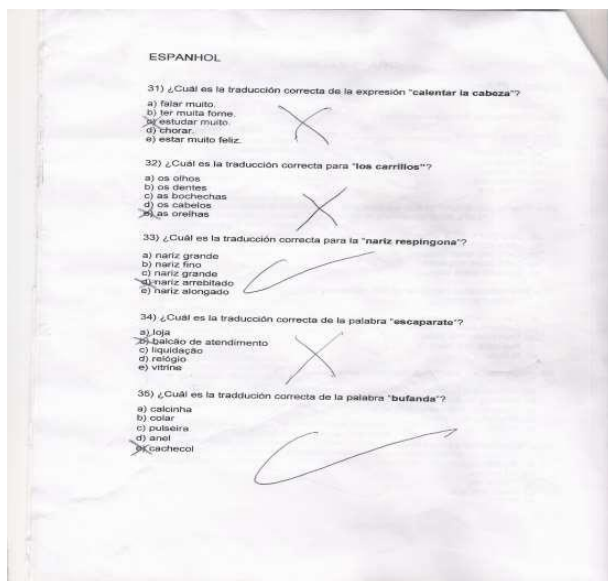
(Selma Alas Martins Cestaro, 200)

Os alunos geralmente, quando chegam a um curso de língua espanhola ou mesmo na universidade de Letras Português – Espanhol, ingressam com interesses bem particulares quer cultural, quer profissional, porém a totalidade deles projeta o seu conhecimento na habilidade da oralidade de uma língua estrangeira.

O que se assiste, nesse caso específico, ainda é a gramatização do ensino de língua

estrangeira em seu sentido lato com exercícios que desenvolvem as questões de metalinguagem, como memorização vocabular de palavras não pertencentes a gêneros textuais de circulação social ou de situações comunicacionais.

Situação comum a outro exemplo recolhido



por mim da avaliação de um aluno de uma sala x de ensino de língua espanhola da Rede Privada, situada na Zona Sul do Estado de SãoPaulo:

(Figura 1: demonstração de exercícios de língua espanhola, do C. B. J)

À luz dessa construção do conhecimento lingüístico de uma língua meta, observa-se que os fundamentos aplicados em sala de aula não remetem à valoração do sujeito lingüístico como ser histórico e social.

Bakthin (1985) demonstra que a linguagem só pode ser considerada, portanto, entendam-se também aprendida e desenvolvida, a partir dos

fenômenos sociológicos presentes em uma cadeia dialógica construída e constituída pelos componentes de uma determinada sociedade.

Para autor, portanto, a palavra torna-se instrumento para construção das funções superiores da consciência e da subjetividade e principal componente de apropriação, manutenção e reprodução das interações sociais desse processo dialógico.

Nesse estudo de caso, no que tange o processo de ensino e aprendizagem de uma língua meta, por nos encontrarmos distante do contexto sócio-histórico da língua fonte da qual

tentamos nos apropriar, surgem os desafios a ser enfrentados pelos docentes de língua estrangeira:

1] Como a palavra está sendo tomada no ensino desta língua estrangeira uma vez que os alunos estão distantes do contexto sócio-histórico da palavra fonte no sentido bakhtiano de uso social da linguagem?

2] Como o professor e a sala de aula estão resolvendo esse embate?

3] Como estão a Metodologia, o processo pedagógico e o professor frente à palavra na dimensão social no ensino de

língua estrangeira?

4] Como estão sendo resolvidos as situações de cultura, crença, literatura pelo docente.

No que tange continuísmo de Metodologias pedagógicas que não conseguiram desenvolver as habilidades de oralidade nos alunos, alguns professores contestam que:

1] Com a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola ocorrerá por força da lei nº 11.161/05, que obriga o oferecimento optativo pelas instituições de EM, privadas e

públicas, de língua espanhola, tendo as escolas até 2010 adaptar seus currículos à inclusão da língua espanhola, não houve preparação de um espectro cultural provido de condições para o ensino de mais uma língua estrangeira, a ver, formação de público e de professores.

2] Os professores de língua espanhola atribuem a dificuldade de ensinar esse idioma à falta de domínio dos alunos das estruturas elementares de sua própria língua materna. Em realidade, um juízo de valor errôneo visto que o ensino de língua

estrangeira, segundo estudiosos, pode fortalecer estruturas da língua materna nos eixos sintagmáticos e paradigmáticos por meio de estudo dos aspectos normativos, descritivos e lingüísticos pela simples comparação entre ambas, por exemplo, a similitude ou a diferença entre os tempos Imperfeito do português; ou *Imparfait*, do francês; ou *Imperfetto*, do italiano pode corroborar para o aperfeiçoamento do sistema verbal do aluno de língua materna. Constatação que desfaz o entrave apontado pelo professor Ubirajara ao declarar que os “*alunos não aprendem espanhol porque não sabem a gramática de língua portuguesa*”.

3] Por fim, professores projetam a dificuldade de ensino de língua espanhola no sistema público e em algumas

instituições privadas à baixa infra-estrutura do ambiente e espaço escolares ofertados aos nossos alunos, o que compromete o desenvolvimento da habilidade de fala da língua, uma vez que há escolas sem recursos de multimídia básico para o ensino de língua., o que se torna verdadeiro quando analisada as condições da unidade escolar analisada.

Em suma, percebe-se que a construção do imaginário lingüístico subjetivo durante o processo de ensino aprendizagem das aulas analisadas por mim, traçado pelo professor,

seguem um paradigma muito próximo das aulas de língua materna que os alunos aprenderam a refutá-la ao longo do tempo e que hoje trouxeram grandes perdas à carreira de Letras e Pedagogia e resultados lingüísticos catastróficos adquiridos pelos alunos.

Em sua tese de doutorado Maria Celada (2002), nos assevera sobre o perigo da construção de uma cena de ensino de língua espanhola próxima a do ensino de língua materna e alerta-nos para o impasse que esse procedimento causa na relação ensino de língua estrangeira – aprendizagem:

“...formação do Brasil, será possível determinar traços constitutivos de subjetividade do brasileiro que, de forma geral, são afetados quando este se expõe ao funcionamento material da língua espanhola em processos de aprendizagem formal. Em tais processos, esse funcionamento afeta na contradição constitutiva que sua subjetividade suporta por abrigar a relação de descontinuidade que entre oralidade e escrita se produziu, sobretudo no âmbito escolar e por efeito da referida história. Atinge-o, portanto, nessa relação desigual, e algo estranho aparece aí como a repetição fatídica do que a esse sujeito é familiar: ele reviverá o impasse sofrido na escola com relação à escrita.”

Cabe aqui um adendo: nesse trabalho, não refuto em hipótese alguma o ensino da metalinguagem e da norma culta, pois elas garantem a coesão lingüística em qualquer país e a possibilidade dos alunos obterem a prática de outros gêneros textuais.

No entanto, o ensino língua estrangeira requer outras estratégias além de carteiras enfileiradas, leitura do texto didático, exercícios mecânicos e classificatórios de gramática e de linguagem, lousa e giz ou leitura coletiva dos textos presentes no livro didático.

Portanto, esse cenário, analisado ao longo deste trabalho, cria certa familiaridade entre as línguas portuguesa e espanhola, o que corrobora para que o ensino da língua estrangeira torne-se um “*continuum*” de nossa própria língua. Desse modo, encaramos o ensino de nossa segunda língua como uma

disciplina a ser cumprida em nossa grade curricular.

À guisa de conclusão, findo a análise desse sujeito I com as palavras da Professora Maria Celada (2002): *“Essa familiaridade, em muitos casos, dispensou-o de dar-se ao trabalho de estudá-la. Tratou-a, portanto, como uma extensão espontânea da própria língua – produziu um espanhol abasileirado ou um brasileiro espanholizado – e sentiu-se muito à vontade numa posição que lhe permitiu, permanecendo, estando em seu português, falar portunhol, uma língua na qual projeta um espanhol imaginário, uma forma de se dizer*

brasileiro, um modo antropofágico de se exporalteridade.”

A VEZ DO ALUNO

Para chegar ao imaginário do grupo do sujeito II, primeiramente, vamos explicitar o porquê da escolha desses jovens pela língua espanhola uma vez que, no mesmo CEL, há mais 2 possibilidades de língua estrangeira, alemão e japonês.

Para isso foi lhes perguntado (questão 1, anexo III): Por que motivo você escolheu o Espanhol?, obtivemos a seguinte tabulação:

- a) 0 entrevistado respondeu que está na moda devido às relações do MERCOSUL
- b) 07 entrevistados responderam que é para atualizar currículo
- c) 17 entrevistados responderam que para conhecimento pessoal
- d) 04 entrevistados responderam que a acham bonita
- e) 18 responderam que é para facilitar a busca por emprego
- f) 01 respondeu que era para viajar para um país e falar hispânica

Se agruparmos as respostas B, C e E, obteremos um conjunto muito próximo do mecanismo que movimentou esses alunos a buscar o espanhol como língua estrangeira. 89% dos entrevistados buscam condições necessárias de aprimoramento de seu currículo para facilitação de ingresso no mercado de trabalho, portanto, acreditam que uma segunda língua os garantirão um diferencial em relação aos concorrentes que não dominam uma língua estrangeira. Outro dado relevante que não foi perguntado nos questionários, porém se insere no argumento de que esse grupo de sujeito está preocupado

com o emprego é a constatação de que essas aulas não se inscrevem na grade curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio, portanto, os entrevistados estão em sala de aula por motivação própria, nem forçado pela obrigatoriedade da lei, nem pelos pais embora, na questão 09 aponte que o maior problema para aprendizagem dos alunos recai na falta de interesse dos colegas (letra a, anexo III).

Em relação aprendizagem deste futuro bilíngüe em sala de aula, alguns pontos corroboram para construção do paradoxo pedagógico que mencionei na análise do

grupo de sujeito I.

Por um lado, as respostas da questão 12 (anexo III, letras f e h), que foram as mais apontadas pelos alunos, direcionam a crença dos entrevistados para o fato de que é fundamental o contato com pessoas de fala espanhola para um melhor aprendizado e, em sala, o professor deve falar somente na língua meta.

Por outro lado, na questão 04, as repostas apontam que a grande dificuldade de aprendizagem de língua espanhola incide na aprendizagem das questões sintáticas da língua.

Portanto, o paradoxo que subjaz nessas questões inerentes à práxis docente sugere que há um conflito entre a oralidade requerida pelos entrevistados e sintaxe advinda dos exercícios de lousa, giz e livro didático como nos demonstrou o gráfico da figura 04.

Evidencia-se também essa postura quando os entrevistados mencionaram, na questão 05 (anexo III. Letras B e C), que aprenderam melhor as habilidades da fala e da leitura (22 apontamentos cada uma) e não a escrita embora relatem que produzam mais atividades escritas em detrimento das outras duas. Tal dificuldade foi apontada pelo professor quando

ele me mencionou que os alunos possuíam habilidade na modalidade escrita, déficit que trazem segundo o docente da escola básica.

É certo que o imaginário (crença) demonstrado por mim nesse trabalho advém do conflito teórico sobre o conceito de língua. Tanto para o professor quanto para os alunos, língua é um produto construído a partir das relações de sintaxe permitidas pela Gramática do idioma e deve ser ministrada por meio de exercício de memorização, classificação e repetição.

Portanto, nesse sistema de ensino, mesmo na era da multimídia e da pluralidade dos recursos pedagógicos, da Globalização, onde

requer um aluno de perfil específico que atenda às necessidades de comunicação oral, ainda há o predomínio das atividades de Gramática Normativa em detrimento das Gramáticas Descritiva e Lingüística (internalizada), dos “*processos discursivos e lingüísticos, sociolingüísticos e estratégicos*” (Instituto Cervantes, 1994, p. 95).

No que tange a preparação desse aluno, observa-se o isolamento do ser falante dos aspectos sociais, das interações dialógicas (Bakhtin, 1986) e dos gêneros textuais de circulação social, portanto, o que impossibilita o aluno do conhecimento do aspecto mais

relevante da linguagem: o da interação humana, da interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido e troca entre interlocutores.

Referência bibliográfica

AFONSO, A. J. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: Silva, J. F.; Hoffman, J.; Esteban, M. T. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ANDRADA, A. Isabel & SÀ, M. Helena (1992) Didáctica da língua estrangeira. Porto: Asa,

1998

BAKHTIN, M. Hacia una metodologia de las ciencias humanas. In:

M. Bakhtin. Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999

_____. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, GEMA GALGANI RODRIGUES (2204) Contribuição às

reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1^a a 4^a séries: atividades eplingüísticas em foco.

Dissertação de Mestrado / USP

BOURDIEU (1996) A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer. Trad. Sergio Miceli. Edusp, São Paulo

CASSANY, D. ET ALII. Expresión oral. In: Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994.

CELADA, M. T. (2002) O espanhol para brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese de Doutorado em Lingüística. São Paulo: UNICAMP

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

COSCARELLI, C. V. (1997) Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte: CEFET-MG, v.4, n4, p. 23-29, jan / jul.

GIMENO, J. & PEREZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1992.

- LEITE, N. V. DE A. (1995) O que é “língua materna”? In anais do IV Congresso brasileiro de lingüística aplicada. Campinas, p.65-68
Ministério da Educação e Cultura,
Secretaria de Educação
Fundamental. Parâmetros Curriculares
Nacionais: língua
estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- NASCENTES, A. (1934). Gramática da
língua espanhola para usode brasileiros. Rio
de Janeiro: Pimenta de Mello, 3ª Ed.
- ORLANDI, E. (1983) A linguagem e seu
funcionamento. As formasdo discurso. São
Paulo: Brasiliense
- ROBERTS, I. e KATO, M. (1993) Português
brasileiro. Uma viagemdiacrônica. Campinas:
editora Unicamp.
- SOARES, MAGDA (1997): Linguagem e
escola - uma perspectivassocial. São Paulo,

Ática.

TORRES SANCHEZ, M; A. El placer de hablar una lengua extranjera. In: Montesa, S. & Garrido, A. (Eds). El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del Congreso Nacional de ASELE, Málaga: 1993.

ZABALA, ANTONI, A práctica educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CIÊNCIA E GÊNERO NO BRASIL

Thamirys Souza Areas Marins

No Brasil, a educação para o público feminino era voltada apenas para o ensino elementar, já que nas primeiras faculdades brasileiras, instaladas no século XIX – Medicina, Engenharia e Direito - as mulheres foram totalmente excluídas. A primeira médica brasileira se formou em apenas 1887, e foi Rita Lobato Velho Lopes, isso porque quase não havia mulheres nos cursos secundários, e ainda existia uma formação que se diferenciava para homens e mulheres, e isso durou o século XIX até meados do século XX, e isso inviabilizava a entrada de mulheres em cursos superiores (Beltrão, 2009).

No início de 1980, tivemos no Brasil o que podemos considerar como um aumento considerável nos estudos que se referem ao gênero, e tal aumento nada mais é do que reflexo do movimento feminista nacional e internacional, e a referência para tal conceito têm por base a construção da histórica e social do ser feminino e

masculino e suas relações. As últimas décadas foram marcadas pelo avanço da produção acadêmica feminista, o que possibilita a elaboração de evidências teóricas para que se interprete a discriminação que assombrou as mulheres ao longo da história. (Melo, 2005)

Os estudos de gênero focam na emergência de se analisar homens e mulheres na sociedade e suas desigualdades, estudando com as teorias necessárias a assimetria de poder existente entre eles. A ampliação do conceito de gênero é de suma importância para que consiga entender os papéis realmente exercidos e socialmente atribuídos para homens e mulheres. (Melo, 2005)

No começo do século XV, mundo já estava passando por diversas mudanças, e entre elas estava à alfabetização das mulheres. Christine de Pizan foi à pioneira na revolução feita pelo direito de educação para as mulheres e lutou por seus direitos na França, essa luta durou quatro séculos e foi chamada de Querelle des Femmes (querela das mulheres). (Kelly, 1975).

Vivemos um momento em que o número de mulheres nas cadeiras universitárias só aumenta, e mesmo assim ainda hoje 80% das bolsas de pesquisas são destinadas a homens, ou seja, a tendência é que após a graduação as mulheres não continuem com as promissoras pesquisas científicas (Melo, 2006).

Apesar dos números mostrarem que as mulheres que praticam ciência no Brasil só têm aumentado, e em algumas áreas esse número é maior do que o de homens, mesmo com esse aumento expressivo, elas não avançam na carreira tanto quanto o gênero masculino. Essa discrepância na ascensão profissional, pode ser vista em cargos administrativos no nível mais elevado da carreira universitária (professor (a) titular), na participação em comitês de assessoramento das agências de fomento ou no recebimento de bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq. Podemos ressaltar que em algumas áreas, como Administração, Agronomia, Arquitetura, Veterinária, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção, entre outras, não apresentam nenhuma mulher como assessora; por outro lado, os homens são

representados em todas as áreas de conhecimento, com exceção da Morfologia e da Enfermagem. (Silva, 2012)

Ranking das áreas de formação por tipo de titulação e sexo. Brasil, 2010

Posição no ranking	Mestrado		Doutorado	
	Homens	Mulhere	Homens	Mulhere
Educação	7°	3°	7°	5°
Humanidades e artes	5°	4°	5°	4°
Ciências sociais negócios e direito	1°	1°	1°	1°
Ciências, matemática e computação	3°	5°	3°	3°
Engenharia, produção e construção	2°	6°	4°	6°

Agricultura e veterinária	6°	7°	6°	7°
Saúde e bem-estar social	4°	2°	2°	2°
Serviços	8°	8°	8°	8°

Fonte: Microdados do Censo Demográfico 2010.

Divulgação de Ciência no Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os dois níveis do Ensino Básico (Fundamental e Médio), gestados a partir da tentativa de interpretar e criar condições de concretização dos grandes princípios norteadores determinados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trazem frequentes referências à importância de um certo grau de reflexividade no ensino das três grandes áreas que compõem o conjunto de saberes escolares (linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática, e ciências humanas). No caso específico das ciências naturais, a sistematização desse imperativo é mais visível na destacada posição conferida à história das ciências, seja como componente curricular, seja como elemento

importante no horizonte de estratégias que deve estar disponível ao professor na execução de sua atividade. A história da ciência surge também como via de promoção de dois importantes princípios organizadores defendidos pelos PCN: o princípio da contextualização sócio-cultural do conhecimento (no caso, do conhecimento científico, que passa a ser enxergado não como uma verdade revelada, mas como resultado histórico de múltiplas práticas sociais), e o princípio da integração entre as três grandes áreas (situação em que a história das ciências 1. ponte privilegiada entre os saberes das ciências naturais e os das ciências humanas, pela sua própria construção).

Desse modo, a mobilização dos saberes e das práticas de pesquisa próprios da história das ciências para o processo de formação de um futuro professor de ciências, caso em que se insere este projeto, não é apenas recomendável, mas ganha feições próximas de um imperativo em sua preparação para a carreira docente, em par com a necessária proficiência nos saberes disciplinares e pedagógicos.

Mas, para além disso, a pesquisa em história das ciências, por sua própria natureza e modo de operação, também vai ao encontro de outros requisitos da formação universitária, ao preparar o estudante para o próprio processo de crítica e questionamento do conhecimento e da futura atividade profissional que está no núcleo dos objetivos de toda educação, conforme a LDB – visto que o próprio princípio de funcionamento da historiografia das ciências é a crítica do conhecimento e o desvelo de suas bases sócio-históricas. Particularmente no caso da formação de professores, como destacam as diretrizes do Programa de Formação de Professores da USP, deve-se “partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional”. Ora, ainda que seu objeto não seja a docência, mas as ciências, esse é exatamente o ponto de partida – e de chegada – de toda forma de história do conhecimento.

O CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, campus Leste da Universidade de São Paulo, tem como principal objetivo a formação de professores que ministrem aulas de ciências para o ensino fundamental, sendo que os mesmos também podem atuar nas aulas para o ensino médio nas disciplinas de Biologia, Física e Química. Para além das aulas, os profissionais graduados em LCN podem trabalhar em museus, centros de ciência, parques, ONGs, projetos de educação ambiental, divulgação científica e na produção de material didático.

Para que esta formação neste formato seja possível, é necessário que os egressos compreendam a natureza de uma forma global, por isso a grade curricular engloba todas as Ciências da Natureza incluindo Matemática e Pedagogia.

Além das disciplinas relacionadas a educação, outros aspectos na área das humanas são abordados no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza como: sociologia, filosofia, história, entre outras.

Dentre as muitas disciplinas oferecidas pelo curso, uma delas é História e Filosofia da Ciência, onde o principal objetivo é que os alunos possam discutir aspectos filosóficos da ciência Antiga e Moderna relacionados ao desenvolvimento no contexto científico e ao desenvolvimento histórico da humanidade.

Uma pesquisa foi feita entre os alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, com intuito de analisar como a história da ciência vem sendo transmitida ao longo da existência do curso, e se na disciplina de História e Filosofia da Ciência, algum cientista do gênero feminino apareceu durante o curso. Tal pesquisa foi respondida por 15 alunos de diferentes anos de egresso, sendo que 08 alunos não se recordaram de nenhuma mulher que apareceu como referência durante as aulas, 07 responderam que Marie Curie foi citada durante o curso.

A grande maioria das respostas adquiridas durante a pesquisa foi de mulheres, sendo 9 mulheres e 6 homens, e para a pergunta de porque as mulheres ganham menos destaque no meio científico duas

respostas prevaleceram, 5 alunos acreditam que ainda existe preconceito para com as mulheres na área das ciências e 10 dizem que o gênero ainda é motivo de diferenças, onde o homem permanece em um patamar elevado na sociedade, subjugando o sexo feminino e não admitindo a igualdade de direitos para o homem e a mulher.

PESQUISANDO O TEMA

A amostra de alunos para a pesquisa, esta mesclada entre homens e mulheres, que gentilmente nos falaram como as mulheres se dá a presença feminina na história da ciência durante as aulas na Universidade, e o resultado que obtivemos foi que 08 alunos não se recordaram de nenhuma mulher que apareceu como referência durante as aulas, 07 responderam que Marie Curie foi citada durante o curso, ou seja, com estas respostas podemos concluir que, pelo menos no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), da Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP a presença de mulheres que são citadas durante as aulas que se referem à história da ciência é praticamente

inexistente, e o que me chamou muito atenção durante as pesquisas com os alunos, é que muitas das alunas que responderam tais nem notaram essa ausência.

A grande maioria dos alunos acredita que o gênero ainda é motivo de diferenças, onde o homem permanece em um patamar elevado na sociedade, subjugando o sexo feminino e não admitindo a igualdade de direitos para o homem e a mulher, e alguns ainda veem preconceito para com as mulheres na área das ciências, mesmo tendo algumas professoras mulheres cientistas. Talvez isso esteja ligado ao fato de que muitas das disciplinas ligadas à área científica no curso de LCN são ministradas por homens, realmente existem muitas professoras, mas a grande maioria na área da educação, que segundo o censo é onde a presença do gênero feminino é maior do que o masculino.

Outra etapa deste trabalho consistiu na realização de entrevistas com mulheres cientistas de diferentes áreas e diferentes idades, para assim fazer um levantamento das dificuldades enfrentadas por elas, e se ainda hoje elas sentem que existe alguma diferença na

forma como elas são tratadas em relação aos homens. A escolha das entrevistadas aconteceu de forma aleatória, onde era feita a visita a alguns institutos, e de acordo com a disponibilidade das mesmas, elas cediam alguns minutos para uma conversa. Basicamente as seguintes perguntas eram feitas:

1. Quantos anos vocês têm?
2. Qual é a sua graduação e o que te levou a cursá-la?
3. Durante sua graduação, quantas mulheres havia na sua turma?
4. Você continuou com pesquisas depois de formada?
5. Durante o seu mestrado, como foi a sua aceitação por colegas de laboratório, alunos e sua família?
6. Não sei se você conhece a história de Rosalind Franklin, mas ela era uma biofísica que trabalhava com difração de raio-X, que contrariando totalmente a vontade de seus pais se tornou uma cientista, e dedicou-se entre outro estudo a analisar a molécula de DNA determinada a saber mais sobre sua estrutura. Baseados em seus estudos, o bioquímico norte-americano James Dewey Watson e os

britânicos Maurice Wilkins e Francis Crick confirmaram a dupla estrutura helicoidal da molécula do DNA, dando-lhes o Nobel de Medicina ou Fisiologia (1962), sendo que Rosalind Franklin não foi nem ao menos mencionada durante a publicação do trabalho. Você acha que alguma coisa deste tipo poderia acontecer nos dias de hoje?

7. Marie Currie foi uma grande cientista, que foi conquistando seu espaço mesmo sendo mulher. Apesar da fama e da reputação conquistadas, Curie ainda enfrentava o preconceito, e no mesmo ano em que receberia seu segundo Nobel, a Academia Francesa de Ciências não a elegeu como membro por dois votos. Não era o tipo de coisa que ela aceitava com naturalidade, pois como muitas cientistas da época, ela não aceitava que o gênero fosse algo que a impedisse de ter os mesmos direitos que cientistas homens. Você acredita que nos dias de hoje, as mulheres ainda podem sofrer esse tipo de discriminação, e o gênero pode colocá-la em desvantagem?

Ao longo das entrevistas, através dos questionamentos, as cientistas iam mostrando como construíram sua carreira, inserindo aí as motivações para

a escolha da sua profissão, e a intenção com as perguntas escolhidas, era o de descrever suas vivências na graduação e na pós-graduação, se existiram situações de preconceito e discriminação, os desafios e as dificuldades da profissão. Com as narrativas das entrevistadas

sobre suas trajetórias nas ciências, pude perceber que a inserção de todas na área científica não foi acompanhada de muita dificuldade.

Quando lhes perguntei sobre a opinião das mesmas sobre a participação das mulheres na ciência, tendendo essa pergunta a experiência das mesmas, todas elas se mostraram otimistas a respeito da produção do conhecimento por parte do gênero feminino, e a fala das mesmas se justifica analisando os estudos de gênero na ciência, pois eles têm mostrado que a quantidade de mulheres que escolhem trilhar por carreiras científicas tem aumentado, apesar do número de mulheres ainda ser bem menor nas engenharias, por exemplo, como relataram as nossas entrevistadas, mas já temos uma presença feminina nessa área que é considerada totalmente masculina o que nos mostra uma evolução.

Estudar sobre a atuação das mulheres ao longo da história da ciência possibilitou uma problematização de diferentes discursos, para a construção da identidade de “mulheres cientistas” mostrando-lhes como ser lidar com estes dois cargos.

Para finalizar foi feita uma análise das experiências relatadas pelas mulheres da ciência da atualidade e das percepções de estudantes universitários a respeito das mulheres, à luz da bibliografia sobre história e estudos de gênero, se atentando ao fato de que esta foi apenas uma análise qualitativa, e que as mulheres que foram estudadas na história são de outros países, com culturas diferentes, e as entrevistadas são todas brasileiras, e este aspecto pode ter causado algum impacto nos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana M. (2004), **“O que é história da Ciência”** 1ª ed.; São Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos; 286).

AGUIAR, Neuma. (1997), **“Gênero e Ciências Humanas – desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres”**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/RECORD.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. (2009) **“A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX”**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 125-156. São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. (1999) **“A dominação masculina”**. São Paulo: Bertrand.

BORGES, Jerry Carvalho (2007), **“Uma mulher extraordinária.”** Instituto Ciência Hoje; Publicado em 01 de Junho de 2007. Disponível em:
<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/pordentrodascelulas/umamulherextraordinaria/>. Acesso em 30 de Outubro de 2014

BRAGA, Marco; GUERRA, Andréia e PIRES, José C (2006), **“Convergência de saberes (Idade Média). Breve**

história da ciência moderna”. Volume 1. 2^o edição - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Diretório de Grupos de Pesquisa – censos 2008. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/censos/>. Acesso em 08 de Janeiro de 2015.

CARVALHO, Fernando P. (2011), “**As descobertas científicas de Marie Curie e o selegado à ciência e à humanidade.**” Revista Captar Ciência e Ambiente para todos; Instituto Tecnológico e Nuclear, Sacavém, Portugal.

CITELI, Maria Teresa (2001), “**Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento**”, Estudos Feministas, v. 9, n. 1, p. 131-145, Santa Catarina.

FELÍCIO, José Roberto Drugowich de (2009), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa: Presidência da República, Brasília.

FERNANDES, Carlos (2012), “**Maria Goeppert-Mayer**”, só biografias. Disponível em:

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/RoINobF3.html>.

Acesso em 25 Outubro de 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Disponível em: <http://ibge.gov.br/estatistica/indicadores/>.

Acesso em 30 Julho de 2014.

JUDSON, Horace Freeland (1979) “**The eighth day of creation**”. London. Jonathan Cape.

KELLY, Joan (1975). “**Early feminist theory and Querelle des Femmes, 1400-1789**” in: **Signs: Journal of Women in Culture and Society**. Tradução Daniele Shorne de Souza (Chicago: University of Chicago Press).

LUCA, Riccardo de /AP (2012), “**Morre Rita Levi Montalcini, Nobel de Medicina, aos 103 anos**” Jornal O Globo, por o globo.com agências internacionais; Disponível em: <http://oglobo.globo.com/mundo/morre-rita-levi->

montalcini-nobel-de-medicina-aos-103-anos-7165020 ;
Acesso em: 20 de Novembro de 2014.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira (2006), “**História da ciência: objetos, métodos e problemas**” Revista Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 305-317; UNESP, Bauru.

MELO, Ligia Albuquerque de. (2005), “**A invisibilidade do trabalho feminino nas estatísticas**”. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/confest_e_confefe/pesquisa_trabalhos/CD/mesas_redundas/232-1.doc. Acesso em: 18 de Agosto de 2014.

MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Lígia Maria C. S. (2006), “**Mulheres e ciência: uma história necessária. Pioneiras da ciência no Brasil**”. Rio de Janeiro: SBPC.

MIOTO, Ricardo (2010), “**93º aniversário de Rosalind Franklin**”. Jornal Folha de São Paulo; São Paulo, 30 de set de 2010.

MOURA, Regina (2008), “**Uma História sem História: considerações sobre o feminismo**”;

SCHIEBINGER, Londa (2001), “**O feminismo mudou a ciência?**”. Tradução Raul Fiker. Bauru: EDUSC

SCHIEBINGER, Londa (2008), “**Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento**” Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/15.pdf>. Acesso em: 20 de Setembro de 2014.

SCOTT, Joan (1995), “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**” Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p.71-99, Porto Alegre.

SILVA, Fabiana Ferreira (2012), “**Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias**”; Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

SILVA, Marcos Rodrigues da (2007), "**Rosalind Franklin e seu papel na construção do modelo da dupla-hélice do DNA**"; Filosofia e História da Biologia, volume 2, páginas 297-310, Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia (ABFHiB).

SIMIÃO, Daniel Schroeter (1999), "**Um conceito itinerante: os usos do gênero no universo das organizações não governamentais.**" Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas.

TOSI, Lucia (1998), "**A revolução científica, a caça as bruxas e a ciência moderna**" Cadernos Pagu (10) pp.369-397. Campinas, São Paulo.

MATEMÁTICOS E SUAS NOTAÇÕES

Ronaldo Fineza Borges

Muitas das notações matemáticas utilizadas atualmente surgiram a partir de inovações feitas por diversos matemáticos, principalmente na Idade Média, em que possibilitou uma generalização de símbolos e notações que utilizamos atualmente – a linguagem universal matemática.

Alguns desses autores e suas contribuições:

FRANÇOIS VIÈTE (1540-1603)

François Viète, também conhecido como Franciscus Vieta, nasceu em Poitu, França, no ano de 1603.



Capítulo 1 Figura 16: François Viète

Capítulo 2 Fonte: Introdução à história da Matemática, Howard Eves (2005).

Bacharel em Direito, estudava matemática por prazer, principalmente álgebra, servindo de base para estudos posteriores de matemáticos como

Ronaldo Fineza Borges

Descartes e Newton. Foi na álgebra que criou notações modernas na matemática: a frequência de utilizar vogais para as incógnitas e consoantes para os números conhecidos, ou seja, a representação de números ou variáveis por letras, publicados em *In artem analyticam isagoge* (Introdução à Arte Analítica), a mais antiga obra de álgebra simbólica (EVES, 2005, p.309).

Viète fez contribuições à trigonometria como o estudo para determinar triângulos planos e esféricos com base na lei fundamental da trigonometria; Na geometria com a construção da tangente em qualquer ponto da espiral de Arquimedes e o estudo sobre os problemas clássicos gregos; Na álgebra com o estudo polinomial de terceira e quarta potência; Além de sua dotação de decifrar criptografia em que descobriu a chave de um código criptografado em 500 caracteres do governo espanhol.

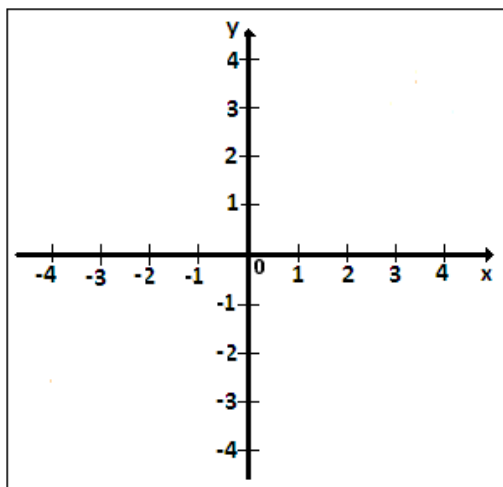
François Viète morreu em 1603 na cidade de Paris.

RENÉ DESCARTES (1596-1650)

René Descartes nasceu em 31 de Março de 1596 em La Haye, na Touraine, França. Foi um homem rico desde seu nascimento, pois seu pai era filho de um médico e conselheiro do rei no parlamento de Bretanha e, sua mãe – morta um ano após seu nascimento – descendente de uma família de Poltiers.

O que possibilitou a Descartes o estudo da ciência sem objetivos financeiros, já que sobrevivia de seus rendimentos.

Descartes foi um gênio que abrangeu a relação entre álgebra e geometria, o que possibilitou a criação do Plano Cartesiano, uma das principais contribuições da matemática moderna:



Capítulo 3 Figura 17: Plano cartesiano

Capítulo 4 Fonte: Própria

O Plano Cartesiano ou Sistema de Coordenadas Cartesianas se baseia em duas retas perpendiculares numeradas numa escala: o eixo da abscissa (horizontal) e o eixo da ordenada (vertical). Descartes o utilizou para representar pontos no espaço, retas, curvas e circunferências através de equações matemáticas.

A respeito das histórias ditas populares sobre o plano cartesiano diz que Descartes, num dia, deitado em sua cama, observou o voo de uma mosca e seus movimentos no teto, tentando posteriormente lembrar-se dos movimentos deste inseto. Foi então que criou uma base quadriculada para representar essa ideia segundo um referencial de eixos com uma origem comum e pontos seguindo um referencial de pontos ordenados.

Além do Plano Cartesiano, Descartes foi um contribuinte da filosofia e da física. Em 1637, publicou o livro: *Discurso do Método*, obra está dividida em seis partes – a primeira com considerações às ciências; a segunda, as principais regras do método que o autor abordou; a terceira, a respeito das regras e da moral, baseada no método; a quarta com assuntos metafísicos, como a prova da existência da alma humana; a quinta a ordem das questões da física; e a sexta, as razões que o levaram a publicar o *Discours* (DESCARTES, 1996. p. 23).

Descartes fez estudos sobre as figuras que posteriormente deram uma introdução à geometria analítica, por volta de 1628. Num dos apêndices do *Discurso do Método*, Descartes ilustrou alguns métodos geométricos de forma filosófica, principalmente na aplicação algébrica à geometria.

A notação de Descartes muito se assemelha com a notação atual ou a nossa notação se deriva da dele: a utilização das primeiras letras do alfabeto

como padrão algébrico e as últimas como incógnitas; a notação exponencial utilizada nestas letras (sobrescrito); os símbolos germânicos + (adição) e – (subtração), etc.

René Descartes morreu em Novembro de 1650.



Capítulo 5 Figura 18: René Descartes

Capítulo 6 Fonte: História da matemática, Carl B. Boyer (1996).

NEWTON E LEIBNIZ

Isaac Newton (1643-1727)

Isaac Newton nasceu em Woolstorp, Lincolnshire, Inglaterra, no dia 25 de dezembro de 1643, segundo o calendário Juliano. Foi um matemático e físico que fez diversas contribuições para estas ciências, além de ser astrônomo e filósofo (BOYER, 1996, p.270).

Das suas descobertas, Newton afirmou serem as principais: o teorema binomial; o cálculo; a lei da gravitação e a natureza das cores.

O teorema binomial foi criado por Newton, por volta de 1664 ou 1665, nas cartas enviadas a um amigo (Henry Oldenburg), e publicado posteriormente por Wallis em *Algebra de Wallis*, 1685. Como em outras descobertas, Newton criou tal resolução com singularidade embora outros autores tenham a exprimido, mas não de forma geral e com a notação exponencial de Descartes.

A lei da gravitação universal foi publicada por Newton em *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (Princípios Matemáticos da Filosofia Natural), em 1687. Nesta obra, ele propõe o estudo dos movimentos de corpos em três leis.

A primeira diz a respeito do Princípio da Inércia: Todo corpo continua em seu estado de repouso ou de movimento uniforme em uma linha reta, a menos que seja forçado a mudar aquele estado por forças aplicadas sobre ele.

A segunda sobre o Princípio Fundamental da Dinâmica: A mudança de movimento é proporcional à força motora imprimida e, é produzida na direção de linha reta na qual aquela força é imprimida.

A terceira Lei de Newton ou Princípio da Ação e Reação: A toda ação há sempre uma reação oposta e de igual intensidade: ou as ações mútuas de

dois corpos um sobre o outro são sempre iguais e dirigidas em direções opostas.

Estavam formuladas as três leis fundamentais da gravitação universal, que comumente é dita que foi criada quando Newton estava sentado embaixo de uma macieira quando caiu uma maçã sobre sua cabeça, em 1686 ou 1687.

Já em 1704, Newton publicou o livro *Opticks*, sobre a Teoria das Cores. Nela, há o conceito de que a luz é “uma mistura heterogênea de raios com diferentes refrangibilidades”. Para concretizar seus estudos propôs experimentos: o prisma – onde o feixe de luz solar passava pela superfície do prisma e refletia a luz do sol numa parede de forma não circular como no disco solar, e sim alongada. Isso aconteceu devido a refração das cores que acontecia de maneira singular para cada cor, sendo a branca a reunião de todas elas.

As notações newtonianas no cálculo diferencial serão comparadas com a de Leibniz posteriormente.



Capítulo 7 Figura 19: Isaac Newton

Capítulo 8 Fonte: Introdução à história da Matemática, Howard Eves (2005).

Newton morreu em março de 1727, na cidade de Londres, Inglaterra.

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716)

Gottfried Wilhelm Leibniz nasceu em Leipzig, Alemanha em 1646. Desde cedo, Leibniz já demonstrava aptidão para os estudos: aos 17 anos se formou em bacharel de Direito na Universidade de Leipzig. Aos 20 se formou doutor na Universidade de Altdorf, em Nuremberg, além de sua diversidade

cultural, com estudos de Teologia, Filosofia e Matemática.

Em 1679, desenvolve de forma abrangente o sistema binário, que se utiliza de dois algarismos (zero e um) para representação dos algarismos naturais – base para os comandos de circuitos computacionais modernos, com o positivo (número 1) e negativo (número 0).

Devemos a Leibniz a notação do ponto indicando uma multiplicação: **a . b**

Leibniz também cria uma máquina de calcular, em 1694, superior à criada por Pascal, com métodos puramente mecânicos e com as quatro operações fundamentais.



Capítulo 9 Figura 20: Gottfried Wilhelm Leibniz

Fonte: História da matemática, Carl B. Boyer (1996).

Leibniz morreu em 14 de novembro de 1716, aos 70 anos na cidade de Hanover, Alemanha.

O cálculo diferencial

O cálculo diferencial foi criado primeiramente por Newton, alguns anos antes do trabalho apresentado por Leibniz, em 1676. Foram trabalhos distintos com notações distintas, porém, a ideia central era a mesma. Newton, por sua fama e cargo importante no governo inglês, na época, foi tido como o vencedor dessa disputa de autoria, principalmente pelos ingleses, ao contrário dos alemães que se voltavam para Leibniz.

Leibniz, como de costume, ao desenvolver o cálculo fez questão de criar uma linguagem acessível e de fácil compreensão, em que inicialmente utilizou o $\frac{x}{d}$ e $\frac{y}{d}$ para indicar o diferencial, até finalmente chegar em dx e dy , que é mais usual nos dias atuais. Sendo a publicação de seus métodos feita em 1684 com o título extenso *Nova Methodus pro maximis et minimis, itemque tangentibus, qua nec irrationales quantitates moratur* (Um novo método para máximos e mínimos e também para tangentes, que não é obstruído por quantidades irracionais). Na obra, Leibniz apresenta o método do cálculo da derivada do produto $dxy = x dy + y dx$ da divisão $d\left(\frac{x}{y}\right) = \frac{(y dx - x dy)}{y^2}$ e do expoente $dx^n = nx^{n-1}dx$, obtidas desprezando infinitésimo superior (EVES, 2005, p.443).

Newton criou o cálculo representando as diferenciais como \dot{x} (x"ponto") e \dot{y} , em relação ao tempo, notação menos utilizada. Ou ainda, x' (x"linha") e y' para as derivadas de primeira ordem, assim aumentando os pontos ou linhas de acordo com o expoente.

Para as integrais, deve a Leibniz a notação do "S" (de soma) graficamente deformado para a sua representação, pois a princípio escrevia $\text{omn } y$ (ou "todos os y"), mais tarde utilizou $\int y$ e, finalmente, $\int y dx$ (Boyer, 1996, p.278).

LEONHARD EULER (1707-1783)

A notação matemática na antiguidade era feita basicamente por escrita e imagens ou figuras de determinados povos, que faziam de maneira singular as suas simbologias, ou seja, a matemática não atingia uma linguagem universal.

Atualmente, sabe-se da linguagem e acesso universal que as notações matemáticas chegaram. Muitos brilhantes matemáticos inseriram sua contribuição nesta linguagem, porém um único homem foi capaz de produzir material suficiente para classificá-lo, sem dúvidas, como o maior contribuinte da notação atual. Seu nome: Leonhard Euler.



Capítulo 10 Figura 21: Leonhard Euler

Capítulo 11 Fonte: Introdução à história da Matemática, Howard Eves (2005).

Leonhard Euler nasceu em 15 de Abril de 1707, na Basileia, Suíça. E, como muitos outros matemáticos da época, se dedicava na aprendizagem de outras áreas do saber, como a teologia, astronomia, medicina e idiomas (latim – língua utilizada para a publicação de seus trabalhos, francês e alemão).

Foi um matemático de muitas produções de artigos, ou melhor, o que mais produziu trabalhos sobre conteúdos matemáticos. Ao longo de sua vida, foram produzidos mais de 500 artigos (BOYER, 1996, p.304) e, suas pesquisas chegavam à média de 800 páginas por ano, além de 886 itens de trabalhos póstumos sendo analisados aos cuidados da Suíça.

Vale ainda lembrar, que em 1735, Euler ficou cego de um olho, porém se preparou para a sua cegueira total, por catarata, que viria nos últimos dias de sua vida, preparando os seus filhos com ditados e praticando a escrita numa lousa com giz.

Notação de Euler

As notações de Euler representavam a concretização de um universo de notação sistematizada. E, o que Euler produzia se tornava padrão devido a sua coerência e clareza.

Em 1727, Euler utilizou a letra e para representar a base do sistema de logaritmos naturais, embora o conceito sobre a existência deste número já fosse conhecida, sendo atribuída a ele somente a simbologia (BOYER, 1996, p.305): $e = 2,718\ 281\ 828\ 459\ 045\ 235\ 360\ \dots$

Em 1737, o símbolo π para representar a razão do perímetro do círculo e seu diâmetro foi atribuído a Euler, embora os estudos dessa constante já fossem também conhecidos, visto no capítulo 2: $\pi = 3,141\ 592\ 653\ 589\ 793\ 238\ 846\ \dots$

Para a simbologia do valor $\sqrt{-1}$, Euler utilizou a letra i . Estava criada a igualdade matemática, publicada em seu livro *Introductio in Analysin Infinitorum* (Introdução a Análise dos Infinitos): $e^{i\pi} + 1 = 0$

Euler adotou as letras maiúsculas (Boyer, p.305) A, B e C para representar os ângulos de um triângulo e as minúsculas a, b e c para os seus lados; As letras R, r para os raios inscrito e circunscrito de uma circunferência; A designação de $\lg x$ para o logaritmo de x; O uso da somatória \sum ; entre outros, porém a notação para a função merece destaque: $F(x)$

Leonhard Euler faleceu em 18 de Setembro de 1783, na cidade de São Petersburgo, Suíça.

Outros matemáticos criaram teorias próprias, muitas vezes que levam seus nomes, ou então contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento de determinados conteúdos matemáticos, alguns deles:

Matemático:	Algumas Criações ou Contribuições:
Augustin Louis Cauchy (1789-1857)	Teoria de grupos infinitos; análise infinitesimal (continuidades de funções reais e complexas); sucessão de Cauchy; continuidade de Cauchy; desigualdades de Cauchy; produto de Cauchy; integral de Cauchy (juntamente com Riemann);
Bernhard Riemann (1826-1866)	Geometria riemanniana (base da teoria da relatividade); superfície de riemann; hipótese de riemann (função zeta sobre números primos); integral de Riemann (método da somatória);
Blaise Pascal (1623-1662)	Teoria moderna da probabilidade (juntamente com Fermat); cônicas (teorema de Pascal - os lados opostos de um hexágono inscritos numa cônica se cortam em três pontos colineares); cicloide; máquina de calcular;

Carl Friedrich Gauss (1777-1855)	Teorema fundamental da álgebra; soma da progressão aritmética; polígono regular de 17 lados (com régua e compasso); método dos mínimos quadrados; lei da reciprocidade quadrática; curva de Gauss; lei de Gauss (fluxo elétrico); soma da série hipergeométrica;
Euclides de Alexandria (aC. 360-290)	Fundamentos da geometria euclidiana; teoria dos triângulos; teoria dos círculos; construção de figuras inscritas e circunscritas; proporções em geometria; classificação de imensuráveis; sólidos regulares; geometria sólida;
Gabriel Cramer (1704-1752)	Regra de Cramer (sistema de equações simultâneas por determinantes);
George Boole (1815-1864)	Álgebra booleana;
Jacques Bernoulli (1654-1705)	Teorema das Séries harmônicas (divergência);
Jean Fourier (1768-1830)	Séries de Fourier;
John Napier (1550-1617)	Logaritmo natural ou neperiano; ossos de Napier (tabela de multiplicação no auxílio de logaritmos);
Leonardo de Pisa (1170-1250)	Sequência de Fibonacci (razão áurea);
Pierre de Fermat (1601-1665)	O último teorema de Fermat (nenhum cubo é a soma de dois cubos); equações indeterminadas; geometria analítica (método de máximos e mínimos; parábolas de Fermat); integrações de Fermat;
Pierre Simon Laplace (1749-1827)	Transformadas de Laplace; equação de Laplace (teoria do potencial); operador de Laplace (ou Laplaciano); harmônicos esféricos; teoria geral dos determinantes;
Siméon Denis Poisson (1781-1840)	Distribuição de Poisson (distribuição de probabilidade discreta); equação de Poisson (sobre derivadas parciais);

Capítulo 12 Tabela 5: Matemáticos e algumas de suas contribuições.

Capítulo 13 Fonte: Introdução à história da Matemática, Howard Eves (2005); História da matemática, Carl B. Boyer (1996).

A NOTAÇÃO MATEMÁTICA MODERNA

A notação matemática que utilizamos atualmente é derivada de diversas contribuições de matemáticos que se viam na necessidade de padronizar determinadas ideias como forma de organização e esclarecimento.

Muitos povos utilizavam de sua cultura e de sua escritura, sendo esta última singular. Na álgebra, por exemplo, eram utilizadas palavras para designar um cálculo (Berlingoff e Gouvêa, 2008, p.118): p , \tilde{p} , ou \bar{p} (*plus*, em inglês) para o “mais” da adição; m , \tilde{m} , ou \bar{m} (*minus*, em inglês) para o “menos” da subtração.

Nos séculos XIII e XIV, os matemáticos utilizavam abreviações para suas notações. Assim a equação (Berlingoff e Gouvêa, 2008, p.119): $x^3 - 5x^2 + 7x = \sqrt{x+6}$

Ficaria desta forma, segundo Luca Pacioli (1445-1517) em sua obra *Suma de Aritmetica* de 1494: *cu. \tilde{m} .5.ce. \tilde{p} .7.co. — \mathcal{R}_v .co. \tilde{p} .6*

Para *ce* “censo”, simbolizando o quadrado e *cu* “cubo”, para o cubo. Nessa abreviação, *co* significa “cosa”, o valor desconhecido, ou seja, existe falha

nesta abreviação que confunde na representação de várias incógnitas. \mathcal{R} significa a notação para raiz quadrada seguido do v (de *universale*) para indicar o agrupamento dos termos. Pacioli ainda separa todos os termos por pontos e utiliza um traço para a representação de igualdade.

A NOTAÇÃO PARA A IGUALDADE E DESIGUALDADE

A simbologia para a igualdade (=) surgiu com o inglês Robert Recorde (1510-1558), em 1557, um ano antes de sua morte. Recorde em seus cansativos estudos noturno cria um símbolo de paralelas e satisfeito com a criação diz (BOYER, 1996, p.184): Porei, como muitas vezes uso no trabalho, um par de paralelas, ou retas gêmeas de um comprimento, assim ===== porque duas coisas não podem ser mais iguais.

Para a representação de igualdade, François Viète escrevia a palavra *aequalis*, que em latim significa igualdade, geralmente associada com uma balança com dois pratos exatamente equilibrados pela igualdade (de massa) entre eles.

As desigualdades “>” e “<” (“maior que”, “menor que”) foram introduzidas por Thomas Harriot (1560-1621) na Inglaterra.

A NOTAÇÃO PARA A ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

A simbologia germânica para a adição (+) e subtração (-) surgiram pela primeira vez numa

aritmética comercial de *Johann Widman d'Eger*, *Rechnung auff allen Kauffmanschafften* (BOYER, 1996, p.192), publicada em 1489, a mais antiga obra em que aparece este símbolo. O holandês V. Hoecke a utiliza na álgebra em 1514.

Popularmente, a palavra em latim *et* (que significa “e”) era utilizada para somar valores, assim 9 *et* 3 hoje fazemos 9+3. Do *et*, há indícios que surgiu a simbologia “+” derivada da letra t.

Michael Stifel (1487-1567) foi um dos autores alemães da célebre álgebra alemã do século XVI, que seu utilizou da simbologia “-“ para a subtração e “+” para a adição, inclusive tendo que explicar por uma regra especial as suas utilizações, sendo uma das figuras alemães mais importante na substituição dos símbolos italianos p e m.

Na subtração, Diofanto utilizava o símbolo Ψ para a indicar a operação, assim como Bhaskara colocava um ponto sob o coeficiente do subtraendo. Mas foi Widman quem criou a simbologia atual.

O símbolo para a subtração era tão popular e simples que no limite da escrita da letra m surgiu sua representação, ou ainda, na evolução da notação de Pacioli: início com o *minus*; a letra m; após o \bar{m} e enfim “-“.

A NOTAÇÃO PARA A MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO

O símbolo para a multiplicação como “X” foi pela primeira vez utilizado pelo inglês Guilherme

Oughtred (1574-1660) na sua obra *Clavis mathematicae*, em 1631 (BOYER, 1996, p.210).

Leibniz descontente com a simbologia do “X” escreve ao seu amigo Bernoulli para que ocorra a mudança da multiplicação para o ponto: "eu não gosto de X como um símbolo para a multiplicação, porque é confundida facilmente com x; frequentemente eu relaciono o produto entre duas quantidades por um ponto. Daí, ao designar a relação uso não um ponto mas dois pontos, que eu uso também para a divisão."

Na divisão é atribuída a Oughtred a forma a/b ou $\frac{a}{b}$, em 1657, que também representava com um ponto entre dividendo e divisor; Leibniz utilizava “:” para as suas divisões; Johann Rahn (1622-1676) utilizou “÷” pela primeira vez em 1659, na obra *Teutsche Algebra*.

A NOTAÇÃO PARA A RADICIAÇÃO

A raiz quadrada era simbolizada por uma expressão do tipo: *radix quadratum 9 aequalis 3*. A palavra *radix* não significa raiz, mas sim o lado do quadrado ou então qual o número que multiplicado por ele mesmo, o valor 3, igual (*aequalis*) a 9. Desta palavra *radix*, se observa a evolução até chegarmos à notação atual:

A rectangular box containing four lines of handwritten mathematical expressions. The first line is $\sqrt{\text{adix}} 9 = 3$, the second is $\sqrt{a} 9 = 3$, the third is $\sqrt{9} = 3$, and the fourth is $\sqrt{9} = 3$.

Capítulo 14

Capítulo 15 Figura 22: Raiz quadrada

Capítulo 16 Fonte: Própria

A notação atual (“ $\sqrt{\quad}$ ”) foi denotada oficialmente pela primeira vez com o matemático alemão Chritoph Rudolff (1500-1545) na obra *Die Coss*, em 1525 (EVES, 2005, p.301).

A NOTAÇÃO PARA O INFINITO

John Wallis (1616-1703) foi o inventor do símbolo de infinito (“ ∞ ”) ou Lemniscata – forma geométrica semelhante a uma hélice - em 1655 na sua obra publicada *De sectionibus conicis*. A justificativa para esta escolha surge de algumas hipóteses: a última letra grega, o Omega (“ ω ”); a semelhança (“CIO”) que significava muitos na simbologia etrusca.

A NOTAÇÃO UTILIZADA EM CONJUNTOS

Giuseppe Peano (1858-1932) teve uma feliz escolha para a representação de notação utilizada atualmente para conjuntos (BOYER, 1996, p.415): ϵ (pertence à classe de); \cup (união ou soma lógica); \cap (intersecção) e \supset (contém).

TABELA DE NOTAÇÕES

Na tabela de notações a seguir, um resumo das simbologias abordadas neste trabalho e outras que serão apenas citadas:

SIMBOLOGIAS	SIGNIFICADOS
\mathbb{N}	Números Naturais
\mathbb{Z}	Números Inteiros
\mathbb{Q}	Números Racionais
\mathbb{I}	Números Irracionais
\mathbb{R}	Números Reais
\mathbb{C}	Números Complexos
$+$	Adição
$-$	Subtração
\times ou \cdot	Multiplicação
\div ou $/$	Divisão
$\log x$	Logaritmo (x)
$\ln x$	Logaritmo Neperiano (x)
e^x	Número de Euler (x)
a^x	Exponencial (x)

$N!$	N fatorial
lim	Limite
\sum	Somatória
$F(x)$	Função
$\sqrt{\quad}$	Radiciação
SIMBOLOGIAS	SIGNIFICADOS
$\frac{dy}{dx}$ ou $y'(x)$	Derivada (x)
$\int dx$	Integral (x)
C_p^n	Combinação (n,p)
A_p^n	Arranjo (n,p)
%	Porcentagem
$ x $	Módulo (x)
$(a_n)_{n \in \mathbb{N}}$	Sequencia
\mathcal{L}	Transformada
{ } ou { }	Conjuntos (Aberto ou Fechado)
\emptyset	Conjunto Vazio
\cup	União de Conjuntos
\cap	Intersecção de Conjuntos

\forall	Qualquer
\in	Pertence
\notin	Não Pertence
\supset	Contém
$\not\supset$	Não Contém
\subset	Está Contido
$\not\subset$	Não Está Contido
\exists	Existe
$\not\exists$	Não Existe
\leftrightarrow	Se e Somente Se
\rightarrow	Se Então
\Rightarrow	Implica
$ $	Tal Que
\wedge	E (Lógica)
\vee	Ou (Lógica)
\neg ou \sim	Não (Lógica)
$> e \geq$	Maior Que e Maior e Igual Que
SIMBOLOGIAS	SIGNIFICADOS
$< e \leq$	Menor Que e Menor e Igual Que

\neq	Diferente
!	Único
=	Igualdade
\pm	Mais ou Menos
\equiv	Congruente
\cong	Aproximadamente
∞	Infinito
π	Número Pi
$\sin x$	Seno (x)
$\cos x$	Cosseno (x)
$\tan x$	Tangente (x)
$\sec x$	Secante (x)
$\csc x$	Cossecante (x)
$\cot x$	Cotangente (x)
$\begin{bmatrix} a & b & c \\ d & e & f \\ g & h & i \end{bmatrix}$	Matriz (3x3)
\therefore	Portanto

Capítulo 17

Capítulo 18 Tabela 5: Notações matemáticas modernas

Capítulo 19 Fonte: Própria

A RELEVÂNCIA DA NOTAÇÃO MATEMÁTICA NA

PESQUISA E DIDÁTICA

O trabalho em entender matemática e suas linguagens consiste na ideia de fazer com que o aluno pesquise e encontre desafios para serem superados por si só, pois o trabalho e a pesquisa são maneiras essenciais da autossuficiência em que chegando este aluno na pesquisa em exatas, encontrará materiais com notações e sua compreensão é parte fundamental da pesquisa.

Segundo Sadovsky (2007) a valorização do conhecimento em matemática e seu valor concreto no cotidiano “Para que serve isso, professor?” revelam a importância de desenvolver um trabalho intelectual mais consistente em sala de aula:

Dá muito mais autonomia e prazer um conhecimento de outro tipo, estruturado pela lógica e justa posição histórica crescente nos trabalhos dos grandes pesquisadores de todo o mundo, formando um modelo sistematizado (SADOVSKY, 2007, p.07).

No contexto histórico, o aluno perceberá que o surgimento das notações matemáticas foram processos de necessidade da comunicação e clareza no estudo sistematizado. O estudo da matemática se dava por notações individuais, sejam elas por escrita ou simbologias, o que dificultava a pesquisa, pois

cada conteúdo se baseava em notações individuais.

Porém, este incentivo de interesse na pesquisa, deverá ser acompanhado de metodologias de ensino, como propor desafios:

Desafiar um aluno significa propor situações complexas, mas não impossíveis. Trata-se de gerar nele uma certa tensão, que o anime a ousar, que o convide a pensar, a explorar, a usar conhecimentos adquiridos e a testar sua capacidade para a tarefa que tem em mãos (SADOVSKY, 2007, p.14).

Esse estudo pode vir acompanhado da autonomia de pesquisar e compreender, despertando o interesse em buscar o conteúdo que se acha em dúvida. E, nessa busca selecionar textos a que lhe convém e dissertar sobre o tema.

Nessa dissertação, entender o objetivo central do tema, levando em conta os eventuais erros, ressaltando a ideia principal da compreensão do assunto desde que haja uma base teórica consistente.

Além da proposta de desafios, em sala de aula pode haver atividades que gerem um estímulo para a compreensão:

Em primeiro lugar os alunos
deverão elaborar

conhecimentos que – seguramente com diferentes características – seguramente com diferentes características – já existem na cultura, As ferramentas conceituais a que terão acesso para fazê-lo são distintas das utilizadas quando esses conhecimentos ingressaram na comunidade científica pela “mão” de matemáticos profissionais (SADOVSKY, 2007, p.23).

Nessa linha de raciocínio, o aluno pode reviver momentos, por exemplo, vividos pelos diversos matemáticos criadores da notação matemática que se utiliza atualmente. Propor desafios: imaginar a resolução de diversos problemas simples matemáticos sem utilizar nenhuma notação matemática oficial, em seguida, propor a troca de trabalhos. Mostrando assim, a importância da ordem e organização em obedecer a regras que facilitam a compreensão.

Este contexto é propício para um aprendizado efetivo e significativo, Entretanto, é extremamente frágil, pois se as indagações feitas pelo aluno não forem satisfeitas, o mesmo se sentirá desmotivado e o interesse que antes possuía não mais existirá, por isso, é papel do professor levar os alunos a observar, experimentar, pesquisar e descobrir por si só a lidar com as representações

encontradas.

O professor faz o papel de mediador e leva os alunos a compreender e associar conhecimentos prévios com os novos explicando o “por que” e “para que” tal conteúdo.

Como nos aponta Bicudo (1999), o professor também deve se preocupar com o ambiente externo da escola, não apenas com o interno, pois a formação do aluno não pode ser reduzida apenas ao tempo da sala de aula.

As ferramentas conceituais. As críticas sobre a qualidade do ensino colocam em dúvida o cumprimento da função social da escola. Um dos pressupostos para a realização do trabalho escolar é a expectativa de que os seus resultados extrapolem a sala de aula: sejam aplicados vida afora, em benefício do indivíduo em seus novos estudos ou atividades práticas, e, da sociedade, como base de aplicar o aprendizado, tanto na resolução de problemas da vida prática como em novos aprendizados ou pesquisas dependem da mobilidade do ensino desenvolvido. (BICUDO, 1999, p. 21).

Vale destacar que não é só na sala de aula que se aprende, há outros espaços onde o aprendizado ocorre e a prática são importantes. O ensino-aprendizagem se torna mais amplo quando que o papel do professor transcende a informação e enfatiza a formação, assim a preocupação não é com o ensino e, sim com a preparação do indivíduo para futura aprendizagem em situações práticas.

De acordo com D'Ambrosio (1996, p. 120), “aprender não é um mero domínio de técnicas, nem memorização de algumas explicações e teorias. Aprender é a capacidade de explicar, de enfrentar, criticamente, situações novas”. A aprendizagem começa em sala de aula e depende do professor, de sua forma de motivar, do quando ele dedica seu tempo para formar mentes capazes de enfrentar situações novas. A formação docente é um processo contínuo, a reciclagem e o aperfeiçoamento são imprescindíveis quando se pretende realizar um trabalho significativo.

Por outro lado, de nada adianta metas impossíveis de serem atingidas, por isso é de grande relevância o conhecimento do perfil do aluno, sua competência e o que se pode esperar dele. Para MARANHÃO (2008) “o professor precisa ser formado para interagir com os alunos reais; não se pode compactuar com a ideia de que o professor estabeleça, a priori, o que os alunos deveriam saber ou ter condições de fazer”..., muitas das dificuldades

enfrentadas por alunos são, por vezes, criadas pelos próprios professores, que não respeitam o ritmo de aprendizagem individual e não conseguem despertar a curiosidade esperada para o aprendizado.

O professor deve buscar elementos reais para incentivar os alunos a se interessarem pela simbologia da matemática. De acordo com GIL (2007) a maioria dos docentes, embora reconheçam a necessidade destas ações não elaboram um planejamento de maneira criativa.

Há a necessidade de refletir e olhar para um futuro onde o professor é o protagonista de sua aula podendo criar e se apropriar de suas ações.

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência. Nunca de padrão de ações, com segurança e sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca modelos. (PIMENTA e ANASTASIOU, p.67, 2002).

Para a aprendizagem do aluno, existem diversas maneiras para que o conteúdo proposto seja lecionado. Segundo Anastasiou e Alves (2007) deve haver uma parceria:

As propostas didáticas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem e destinando ao aluno o espaço de aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2007, p.64).

O ensino e a aprendizagem do aluno devem ser condicionados ao professor, as maneiras que determinados alunos receberam o conteúdo e como irão desenvolver. Ou ainda, desenvolver a ideia de que determinados conteúdos são extremamente importantes para profissões futuras ou pesquisas individuais que tão cedo serão obrigados a realizar na carreira acadêmica.

E, para os objetivos de fixação do conteúdo, é importante a atribuição de notas, para que ao aluno lhe seja importante, embora neste caso não pense assim, entender o que se propõe:

O docente está atento ao jogo intelectual do aluno, reconhecendo neste um sujeito autônomo que trabalha – isto é, resolve, concorda,

discorda – com ele em assuntos que, em princípio, não estão ligados a obrigação legal de atribuir uma (SADOVSKY, 2007, p.17).

E, que a memorização não deve ser o caminho de entendimento e, sim a aplicação e utilização da notação matemática na sua vida acadêmica – principalmente no setor de exatas – e o que uma linguagem possibilita uma organização de pensamentos, embora ainda, que o conteúdo histórico proporciona um entendimento do porquê e a necessidade que foi para criar símbolos e, nesse contexto histórico Sadovsky (2007) ressalta essa importância:

A análise histórica dos procedimentos utilizados nas diferentes civilizações para efetuar cálculos aritméticos, por exemplo, permite avaliar os “benefícios” da notação posicional com o objetivo de dispor de procedimentos automatizados para as operações (SADOVSKY, 2007, p. 31).

Sendo alguns conceitos matemáticos já conhecidos, como as operações fundamentais, por exemplo, existe a possibilidade, ainda em termos históricos, de se fazer uma relação com o que já se tem conhecimento.

Outra referência é a lógica do conteúdo: um conteúdo predominantemente factual exigirá uma estratégia diferente de um procedimental (ANASTASIOU e ALVES, 2007, p.77).

Essa ideia de lógica se aplica no sentido de “como foi criado tal notação?” e “o que levou esta criação?” que certamente acorrerá à necessidade de simbolizar uma linha de pensamentos que outras pessoas poderiam se utilizar sem que o autor que criou a simbologia lhe explicasse cada símbolo e, para o aluno cabe o papel deste indivíduo que recebe essas informações e precisa decifrá-las e, cabe ao professor o papel de ensinar como decifrar tais simbologias através do conteúdo das notações matemáticas.

E para esta sugestão de simbologias, cabe ao professor lhe ensinar, a princípio, os conteúdos mais usuais numa escala de dificuldade julgada pelo próprio docente, pois não cabe ao aluno o entendimento profundo de frases matemáticas como se fosse um ditado de memorização e, sim perceber como cada fragmento de uma frase matemática surgiu e seu propósito de utilização.

Na educação matemática os obstáculos interferem com maior intensidade na fase de gênese das primeiras ideias e que não estão, normalmente,

presentes na redação final do texto do saber (PAIS, 2005, p. 43).

Como forma de aprendizado, o seminário seria uma maneira coerente de propor uma pesquisa de notação matemática aos alunos, não somente pela pesquisa, mas também pela necessidade de expor um conteúdo significativo para com os seus colegas.

Para aprender, os estudantes, por sua vez, precisam assumir a tarefa de reconstrução matemática como um projeto pessoal. Isso implica que considerem suas resoluções como objeto de reflexão e que possam produzir teoria com base nelas (SADOVSKY, 2007, p.55).

Nesse valor pessoal, a qualidade fará com que as exposições tenham uma base de apresentação com um conteúdo correto, fiscalizado pelo professor até durante as apresentações, e uma caracterização de se estar seguro sobre o que se apresenta, mediante perguntas do professor até durante as apresentações.

Sendo esta uma das maneiras de propor a notação matemática, além de sua utilização cotidiana, exigindo de seus alunos qualidade e, posteriormente, será possível sua aplicação de atividades das exposições dos outros colegas de classe com resumos ou avaliação, cabendo ao professor

estabelecer a melhor didática de fixação do conteúdo:

Destacamos o papel do docente numa função essencial: a de formular problemas que emergem da produção específica da classe, mas que ele levanta tudo como referencia a atividade matemática. Exigir mais precisão nas formulações dos alunos, discutir e interpelar são questões que fazem parte dos intercâmbios com os alunos (SADOVSKY, 2007, p.31).

Sem exigências de memorização, essa forma de se estabelecer critérios é importante do mesmo modo que varia a concepção de aluno para aluno, individualmente ou coletivamente com a classe a ser trabalhada.

E para esse entendimento, o professor observará o modo com que poderá lecionar da melhor maneira possível, não somente com o exemplo dado sobre seminário, mas com todo o contexto que envolve e, que se estabelece numa sala de aula:

O sabor do saber está contido na forma de assimilação e se encontra ligado às disposições, às experiências e às identidades, que precisam ser captadas pelo docente, pois o sabor, para

ser obtido durante o fazer, exige uma série de esforços: misturas e temperos adequados, tempo de cozimento, chegar-se ao ponto, cuidados, dosagem... Aqui, entra a escolha das estratégias, sendo tomadas como verdadeira atividade artística, e exigem do professor percepção e criatividade, para despertar no estudante, sensações ou estados de espírito carregada de vivência pessoal renovadora e profunda (ANASTASIOU e ALVES, 2007, p.35).

Observando ainda e ressaltando a importância do entendimento do conteúdo para futuras pesquisas, pois o aluno que pesquisa sobre aquilo que não se sabe ler fica vaga a ideia do entendimento, ou seja, as notações possuem papel fundamental para quem as procura e, para àqueles que buscam um aprofundamento nas ciências exatas se torna uma ferramenta fundamental para uma carreira de qualidade vindoura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar da história, o homem passou por diversos períodos, o que comprovou a necessidade do desenvolvimento de uma simbologia comum para a transmissão de conhecimento e, nesse

processo, a escrita ocupou um papel significativo para a comunicação.

Com a diversidade cultural, surgiram muitas formas de comunicação escrita; coube ao homem interpretar essas linguagens de acordo com suas origens, muitas vezes de maneira inadequada e por vezes sem lógica.

Para a notação matemática, não foi diferente. Os símbolos eram desenvolvidos e matemáticos os utilizavam de acordo com suas necessidades de época, até porque a comunicação entre povos era restrita, em que criavam suas próprias simbologias, pois elas eram necessárias para suas atividades de pesquisa e estudos.

Selecionar as simbologias adequadas para determinados torna interessante o estudo das notações matemáticas como processo natural das necessidades de interpretação e leva ao entendimento da notação atual.

Neste sentido, a pesquisa realizada se tornou mais acessível aos que buscam entendimento em livros de matemática, pois estes livros utilizam as notações e simbologias matemáticas comuns em todas as línguas facilitando a comunicação entre pesquisadores de diferentes origens. O conhecimento da notação moderna é importante para a autonomia do próprio aluno em busca de respostas para suas questões matemáticas, por isso, é relevante aprender



essa linguagem.

É interessante aprender as ferramentas que possibilitam entender aquilo que o mundo “escreve”, ter a capacidade de ler e entender as simbologias de épocas passadas e da moderna permite acesso a informações relevantes e levam a uma pesquisa com a qualidade tendo como consequência o entendimento de uma situação antes desconhecida.

Referências

ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L.G.C.. *Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7ª edição. Joinville: Univille, 2007.

BERLINGHOFF, William P.; GOUVÊA, Fernando Q. *A matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas*. Edição ampliada. São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em educação matemática: concepção e perspectivas*. 1ª edição. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BOYER, Carl Benjamin. *História da matemática*. 2ª edição. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

D'AMBROSIO, Beatriz S. *Formação de professores de matemática para o século XXI: O grande desafio*. *Pro-Posições* n. 1, v.4, p. 35-41, mar 1993.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Bauru: Edipro, 1996.

EVES, Howard. *Introdução à história da matemática*. Campinas: Editora UNICAMP, 2005.

GRANJA, C.E.S.C . *Musicaliando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.

GUELLI, Oscar. *A invenção dos números: contando a história da matemática 1*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. A. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens quantitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MARANHÃO, C; CAMEJO; MACHADO, S.. *Olhares de professores sobre a Produção de alunos do Ensino Fundamental*. In: **Educação Matemática em Revista**.ano13, nº 23. São Paulo, SBEM, 2008.

OKANE, Eliana Suemi Handa. *O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem*. 2004. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática – uma análise da influência francesa*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C.. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SADOVSKY, Patrícia. *O Ensino de Matemática Hoje: enfoques, sentidos e desafios*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SANTOS; A. R. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 6ª edição revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ZUFFI, Edna Maura; SOUZA, Patrícia de. *Percepções sobre a História da Matemática num curso de Formação Inicial de Professores*. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 37- 45, 2008.



PROJETO DESCOBRINDO A MÚSICA

Adilaine Iartelli Silva

Ao proporcionar às crianças oportunidades de vivenciarem experiências envolvendo a música, pode-se esperar delas que a reconheçam e a utilizem como uma linguagem expressiva, consciente de seu valor como instrumento de comunicação e expressão.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998) a música para as crianças de 0 a 3 anos deve ser trabalhada no sentido de fazê-los sensibilizar, observar, ouvir e refletir sobre os diferentes sons que os cercam, sejam eles da natureza ou produzidos pelo homem, como o som de instrumento musicais, máquinas, e até do nosso próprio corpo.

Este projeto buscou proporcionar as crianças de duas salas com idade de 1 a 2 anos, o contato com a música e com os diferentes tipos de sons.

O projeto teve por objetivo: Brincar com música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; explorar e identificar elementos da música para se expressar, e interagir com os outros; ampliar seu conhecimento de mundo; perceber expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da música.

A atividade disparadora deste projeto foi levar os alunos a perceber os sons do nosso ambiente e conversar sobre o que ouvimos. Em seguida foram realizadas brincadeiras para que as crianças descobrissem de onde vem o som, e outras para que percebessem e descobrisse com vários objetos e materiais qual era o som.

Os alunos também observaram a intensidade som usando duas músicas de gêneros diferentes e também a apreciação de uma clássica e a contextualização da mesma.

Vivenciaram a experiência de diferentes sons, instrumentos musicais e brincadeiras de roda.

3.1. Desenvolvimento do projeto



Figura 1

Esta

foi a

primeira atividade realizada, as crianças foram levadas a ouvirem e perceberem que tipo de sons e barulhos estavam ouvindo, pedi para que fechassem os olhos e falassem. No primeiro momento não conseguiram responder, então fui indagando-os com perguntas como: O que estamos ouvindo? Que barulho tem na nossa escola?

As respostas vieram: Barulho de criança! Barulho do ventilador! Do pula-pula!

Em seguida fomos perto do portão da escola e as crianças puderam perceber o barulho dos carros e

caminhões que passavam pela rua, da companhia e da porta se abrindo. Com esta atividade as crianças ficaram mais atentas aos sons que ouviam no cotidiano, e por muitas vezes na rotina da sala quando ouvia algum som diferente elas chamavam minha atenção e pediam para que ouvisse.



Figura 2

Nesta atividade as crianças tinham que descobrir onde estava escondido o despertador somente através do som. Foi uma brincadeira muito divertida toda vez que uma criança encontrava o despertador era uma festa, é interessante que eles sempre procuravam no mesmo lugar que encontraram na última vez, mas depois que percebiam

que não estava ali, usavam a audição para encontrar o objeto.



Figura 3

Em uma caixa foram colocados vários objetos sonoros como: flauta, chocalhos, apito, caixinha de música, sino e latas. Depois que as crianças manusearam os objetos, de uma maneira que não vissem o que era tirado da caixa, nós brincamos de adivinha o som. As crianças se demonstraram muito atentas e perceptivas em cada som produzido pelos objetos.

Figura 4



Figura 5



Foram confeccionados dois tipos de chocalhos para que as crianças observassem o som, um com tampas de garrafas e outro com um molho de chaves. Foram feitas algumas perguntas como: O som dos chocalhos é igual? Será que nós conseguimos fazer o som com a nossa boquinha?

Logo as respostas vieram: - não, não é igual!

- Bim, bim, bim! - tec ,tec, tec!



Figura 6

Nesta foto as crianças estavam pintando e enfeitando os potes de iogurte para fazermos outros chocalhos.



Figura

7

Este foi um segundo momento no qual as crianças ajudaram a encher os potes com vários tipos de materiais como: areia, pedras de aquário, feijão, arroz e conchinhas. As crianças se demonstraram muito atentas e felizes por estarem ajudando na confecção dos chocalhos.



Figura 8

Como uma brincadeira, observamos que som produzido pelos potes eram mais fortes ou mais fracos, eles tentavam adivinhar o que tinha dentro do pote. Com esta atividade pude perceber o quanto estão atentos aos tipos de som produzidos pelos diversos materiais. Em outra situação uma criança trouxe de casa um chocalho, e quando chegou à sala toda entusiasmada pediu para que ouvisse o som produzido por ele e lhe falasse o que tinha dentro.



Figura 9



Figura 10

Utilizando o CD com músicas instrumentais chamado “The Planet,” canetas esferográficas, e folha de sulfite. Realizamos uma atividade surpreendente com os alunos na qual foram levados a desenharem sentindo a música. No começo eles foram desenhando aleatoriamente, quando a música passava um tom se suspense, fizemos perguntas como: o que você está desenhando? Por que está fazendo isso?

As crianças respondiam: - Estou fazendo uma cara feia!

- Estou fazendo uma princesa, mas ela não está com medo, ela vai para uma festa (a todo o momento esta aluna falava que não estava com medo)

Para muitos parecem somente rabiscos, porém cada desenho tinha seu significado.



Figura 11

Nesta atividade foram utilizados dois rádios e dois tipos de música diferente, uma música Clássica de Vivaldi e a outra de rock dos Ramones. No desenvolvimento da atividade as músicas eram colocadas uma após a outra, foram feitas perguntas como: Qual música é mais bonita! Qual é a mais legal?...

As crianças ficaram agitadas, e falavam que a música dos Ramones era feia e dava medo e que a do Vivaldi era bonita. Contudo uma criança falou que gostou mais da música dos Ramones e que a outra era chata.

Conversando com os pais dela eles relataram que o tio ouviu muito esse estilo e música.

Segundo o RCN além do repertório infantil, a criança pode ouvir diferentes gêneros musicais, é uma das chances que o professor tem de ampliar a visão e a audição de mundo do aluno.



Figura 12



Figura 13

Utilizando uma caixa de leite vazia, elásticos e náilon, foram confeccionadas duas caixas para que as crianças observassem a diferença entre o som grave a agudo. Segundo os RCN (1998) é importante possibilitar oportunidades para que apreciem os diferentes tipos de sons, para que tenham por meio do prazer da escuta, capacidade de observar, analisar e reconhecer os diferentes sons.



Figura 14



Figura 15

Essa brincadeira tão conhecida pelas crianças chamada dança da cadeira também é uma forma de integrar a música no cotidiano da sala, é muito importante esse tipo de atividade de brincar de dançar e perceber o momento em que a música para de tocar, segundo o RCN “os jogos sonoros- musicais possibilitam a vivência de questões relacionadas ao som (e suas características), ao silêncio e à música”. Nesta atividade as crianças se divertem muito, e sempre pedem para brincar mais.



Figura 16

Esta é uma atividade a qual resgata as brincadeiras cantadas contidas em nossa cultura, chamada lencinho branco. Nesta as crianças se mostram atentas e envolvidas pela brincadeira, às vezes algumas se empolgam e não consegue esperar a vez o que é normal para a idade.



Figura 17

Para incentivar a curiosidade e a vontade de obter novos conhecimentos, as crianças observaram o instrumento livremente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar diversos autores e documentos conclui-se que é possível realizar um trabalho com a música que fuja das rotinas e da concepção que muitos professores têm. Cabe a nós educadores, trabalhar a música como uma das muitas linguagens a qual é possível a criança aprender, sendo assim, nosso objetivo foi alcançado.

A música é uma arte e deve estar presente nas escolas desde cedo, pois amplia a visão de mundo dos alunos e promove um ser humano que cria e explora, valoriza e aprende a respeitar qual seja a cultura ou raça, procuramos mostrar a importância desse estudo na formação docente.

Embora a música esteja presente nos documentos oficiais como o RCN desde 1998, ainda hoje em classes de Educação Infantil o trabalho com a música tem se misturado em rodas de músicas cansativas e festas comemorativas sem conteúdo. Aprender a ler imagens, sons, objetos ampliam as possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações que criem outras formas de vida no

sentido de uma sociedade justa e feliz, assim como incita as crianças a também se tornarem autoras de suas produções e de suas vidas ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela nossa herança cultural, por descobrirem seu valor.

Podemos dizer, depois de considerar o uso da música como instrumento essencial de aprendizagem na educação infantil que a garantia da boa formação vai além da transmissão de conteúdos e currículos, necessitamos do desenvolvimento das linguagens de expressão e criação para construção de cidadãos globais.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Gardênia de Oliveira; SANTOS, Ana Selma Anjo; CRUZ, Rita de Cássia Santana Lima. **A importância da música na educação infantil**. Portal da Faculdade São Luiz de França. Sergipe, 2016.

BEGLEY, Shalon. **O cérebro dos seus filhos**. IN: Associação Brasileira de Música. *A importância da Música para criança*. São Paulo: Abemúsica, 2008.

BRASIL, Brasília, DF, **Lei de Diretrizes e Bases, n. 5695 de 11 de agosto de 1971.**

BRASIL, Brasília, DF, **Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil/Ministério da Educação.** Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte.** Brasília. MEC/SEF. 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

CAGE, J. **De segunda a um ano.** Tradução de Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser,** Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

COSTA, Lucia Regina Baptista; FERREIRA, Simônica da Costa. **A música na Educação Infantil.** São Roque – SP, 2016.

DIETRICH, Evelise. **Música: uma abordagem cognitiva no Ensino fundamental.** In: Reflexões sobre o ensino das artes. Santa Catarina: Editora Joinville, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. **Dicionário da Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira, 2001.

GODOI, Luis Rodrigo. **A Importância da Música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2011.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento educação**. São Paulo: Editora Escrituras, 2006.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da música**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**. In:____. HENTSCHE, L; DELBEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo:Ed. Moderna. Cap. 7, 2003.

JOPPERT, Maria Augusta. **Educação Musical no Curso Secundário**. Rio de Janeiro: Divisão de Educação Complementar, 1967.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, Francine de Paulo, **Música e Educação: uma união que dá certo.** Texto xerocopiado.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução Marisa de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira, prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Rezende e Fusar. São Paulo: Cortez, 1997.

VRIES de Rheta; ZAN, Betty; HILDEBRANT, Carolyn; EDMIASTON, Rebecca; SALES, Christina. **O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades.** Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004

O LETRAMENTO COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES

MARTINS, Elaine Silva¹

Resumo

Na atualidade é evidente a necessidade de se pensar em alfabetização e letramento como sendo processos de fundamental importância na formação do indivíduo. Neste sentido, o principal objetivo deste trabalho foi refletir acerca da importância do processo de alfabetização como primeiro recurso para a constituição de indivíduos letrados, capazes de atender às demandas sociais de leitura e escrita, sempre ressaltando o letramento como aliado primordial para a formação de cidadãos conscientes. As escolas, em destaque os professores, precisam se conscientizar de seu papel e buscar junto com trabalho de leitura e escrita incorporar o letramento, procurar estratégias que o auxiliem a ir além de uma alfabetização voltada unicamente para a aquisição de códigos linguísticos. É necessário não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. É necessário saber como as mudanças estão sendo aceitas, como estão sendo colocadas em prática, contribuindo para a formação dos futuros cidadãos de maneira que se tornam capazes de exercer plenamente sua cidadania.

¹ Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela FACAB – Faculdade Casa Branca. cursando Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP. Licenciada e Bacharel em Pedagogia pela UNICID – Universidade Cidade de São Paulo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: elaininha_correia@hotmail.com

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Práticas sociais de Leitura e Escrita.

Abstract

At present, it is evident the need to think of literacy and literacy as being processes of fundamental importance in the formation of the individual. In this sense, the main objective of this work was to reflect on the importance of the literacy process as the first resource for the constitution of literate individuals, capable of meeting the social demands of reading and writing, always emphasizing literacy as a primary ally for the formation of citizens aware. Schools, especially teachers, need to be aware of their role and seek along with reading and writing to incorporate literacy, look for strategies that help them go beyond literacy aimed solely at the acquisition of language codes. It is necessary not only to decode sounds and letters, but to understand the meanings of the use of reading and writing in different contexts. It is necessary to know how the changes are being accepted, how they are being put into practice, contributing to the formation of future citizens in a way that they become able to fully exercise their citizenship

Keywords: Literacy; Literacy; Social Reading and Writing Practices.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, não basta mais saber ler e escrever tão somente, ou seja, codificar e decodificar sinais gráficos. Faz-se necessário reconhecer, apropriar-se e se envolver nas funções sociais da leitura e da escrita. É importante que o indivíduo além de alfabetizado, seja letrado; aquele que além de ler e escrever é

capaz de lidar com as demandas sociais oriundas da leitura e da escrita.

É necessário saber como as mudanças estão sendo aceitas, como estão sendo colocadas em prática e estilo, contribuindo para a formação dos futuros cidadãos de maneira que se tornam capazes de exercer plenamente sua cidadania.

Os debates educacionais há décadas vêm se posicionando e abrindo novas discussões voltadas para um novo termo, que muito tem a ver com esta mobilização social voltada para as destrezas de leitura e escrita, letramento, que é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 39).

Mas, que diferença existe entre ser alfabetizado e letrado?

Para Soares (2010), a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita. Um indivíduo alfabetizado conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, isto é, sabe que sons as letras representam, consegue ler palavras e textos simples, porém, não é necessariamente usuário da leitura e da escrita na vida social. Indivíduos alfabetizados podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos,

e tantos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se exprimirem por escrito. Letrado, no sentido em que se está usando esse vocábulo, é alguém que se apropriou de modo suficiente da escrita e da leitura, sendo capaz de utilizá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas funções sociais e profissionais. Dessa forma, o domínio do código escrito é apenas o primeiro passo para o letramento. Sendo assim, o letramento se sobrepõe à alfabetização.

A partir deste contexto, no qual estão inseridas a leitura e a escrita, é importante que os professores se posicionem, informem-se e se organizem. Sendo assim, este trabalho foi construído na tentativa de inspirar professores de diversas áreas. Em primeiro, os de classes de alfabetização e de séries iniciais no intuito de auxiliá-los para atender, impulsionar e encaminhar os educandos e que pouco têm se beneficiado das ferramentas de leitura e escrita, pois não estão sendo preparadas por nosso sistema de ensino, mais precisamente desde a alfabetização, para lidar com elas de maneira satisfatória e hábil.

Neste sentido, este trabalho justifica-se pela necessidade de se pensar em alfabetização e letramento como sendo processos de fundamental importância na formação do indivíduo e que deve-se

dar o seu real valor, empregando assim métodos mais eficazes e capazes de preparar os alunos para o pleno exercício da cidadania.

Alfabetizar letrando faz-se necessário, pois concederá ao educando tanto a capacidade de ler e escrever textos, bem como a habilidade de leitura de mundo, podendo assim indagar as supostas verdades tornando-se sujeito da aprendizagem e não mero objeto (MOREIRA & ROCHA, 2019).

Tornar-se letrado, saber lidar com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia, certamente não é tarefa fácil. Muitas crianças, jovens e adultos enfrentam muitas dificuldades frente a estas aquisições, e esta falta de habilidades acaba por contribuir para o aumento dos índices de reprovação, evasão e fracasso escolar (FRADE, 2019). Dessa forma, elegemos como problema de pesquisa: Quais os caminhos que a alfabetização deve percorrer, unida ao letramento, de forma a contribuir significativamente na construção de cidadãos verdadeiramente habilidosos frente às demandas sociais de leitura e escrita?

Norteados por este questionamento, este trabalho tem por objetivo geral refletir a importância do processo de alfabetização como fonte primeira de propulsão para a formação de sujeitos letrados, capazes de atender às demandas sociais de leitura e

escrita, sempre evidenciando o letramento como aliado essencial para a formação de cidadãos conscientes.

Neste sentido, pretende-se analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita, vivenciado por crianças e adultos, a fim de examinar a alfabetização que vem caminhando desvinculada do letramento, dentro de uma sociedade que necessita de pessoas letradas.

E, para tanto, foram realizados estudos teóricos bibliográficos, embasados nas ideias de Ferreiro (2001), Soares (2004, 2010), Mello e Ribeiro (2010), entre muitos outros não menos importantes.

2 LETRAMENTO: UM NOVO TERMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Nestes últimos anos, o Brasil ressaltou avanços quantitativos no campo educacional. Um grande número de crianças encontra-se inserida nas instituições escolares. Entretanto, os problemas relacionados à qualidade da educação brasileira ainda perduram; principalmente porque analfabetos

ainda continuam sendo produzidos por nosso sistema educacional.

Atualmente, os discursos nacionais pregam a erradicação do analfabetismo no sentido mais estrito do termo, aquele relacionado aos que não sabem ler, por não terem domínio do código da escrita. Entretanto, para Costa (2004, p. 13) o lançamento do programa de alfabetização de adolescentes e adultos, o recente “Programa Brasil Alfabetizado”, desenvolvido no governo Lula em agosto de 2003, nos remete a uma segunda preocupação, ao de não somente promover a apropriação da escrita em seu sentido de códigos e decodificações, mas também promover o ato de “letrar”, aos atualmente considerados como analfabetos funcionais, aqueles que possuem certo nível de escolaridade, passaram alguns anos na escola, sabem assinar o nome ou decodificar textos, mas não tiveram a oportunidade de tornar-se “letrados”, ou seja, de fazer uso cotidiano e com sucesso da leitura e da escrita (COSTA, 2004, p.13).

Segundo Mello e Ribeiro (2010, p. 16):

exatos 56% dos jovens brasileiros de 15 anos não entendem quase nada do que lêem. Para eles, a ferramenta de leitura mais atrapalha que ajuda na escola. A falta de habilidade com as letras levou o país a ficar entre os dez piores do mundo em interpretação de texto, segundo o Programa internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Um dos motivos apontados para o baixo desempenho dos alunos brasileiros frente à avaliação são as taxas de repetência (MELLO & RIBEIRO, 2010, p.16).

Para o coordenador geral da Unesco em Pernambuco, Julio Jacobo, (apud MELLO & RIBEIRO, 2010, p. 16):

o excesso de jovens que não compreendem o que lêem deve-se a deficiência da educação no país. [...] projetos de aceleração, existentes em vários estados (...) fabricam analfabetos funcionais (pessoas que sabem ler e escrever, embora não compreendam os significados dos textos).

Jacobo aponta também a evasão escolar como um dos fatores consequentes do analfabetismo funcional “o aluno que não entende o que lê passa a achar as aulas desinteressantes e as turmas de 4ª série do ensino fundamental são os que mais possuem analfabetos funcionais” (MELLO E RIBEIRO, 2010, p.16).

Se partirmos por este ponto, veremos que aprender a identificar o código de escrita, saber como funciona o sistema de escrita, decifrar as palavras, mas não saber usá-las de maneira inteligente, tem se tornado um novo problema do sistema educacional que precisa ser revisto.

O fato de a alfabetização não estar desenvolvendo habilidades necessárias aos estudantes de nossa sociedade, tem levantado muitos questionamentos acerca da verdadeira especificidade da alfabetização e fomentado discussões para um novo fenômeno, denominado no Brasil como **letramento** e que foi desenvolvido para conceituar uma nova capacidade, a de usar as ferramentas de leitura e escrita de forma competente, dinâmica e prática para a vida pessoal e em sociedade.

A partir de então, diferentes sociedades, cada qual com sua estrutura social, cultural e econômica, passaram a encarar as habilidades de leitura e escrita como questão fundamental a ser discutida e analisada, pois, o sistema não estava mais desenvolvendo cidadãos socialmente ativos em relação às práticas sociais de leitura e escrita. Nos países desenvolvidos, a deficiência de tais habilidades, começou a se destacar a partir do momento em que se constatou que a população, embora alfabetizada, não dominava de maneira satisfatória as práticas de leitura e escrita necessárias para uma participação ativa e competente na sociedade.

Ao final da década de 80, os pesquisadores brasileiros começaram suas pesquisas a fim de analisar na população brasileira, preferencialmente jovens e adultos o nível de

letramento. Embora alfabetizada, se considerarmos como alfabetizados aqueles indivíduos que alcançaram a 4ª série do ensino fundamental, baseados no argumento de que são necessários quatro anos de escolaridade para se adquirir o domínio da leitura e da escrita e sua boa utilização frente às demandas sociais (SOARES, 2004), foi observada pelos pesquisadores brasileiros a mesma dificuldade de fazer uso de conhecimentos de leitura e escrita, para obter bons resultados em suas relações sociais, profissionais e até mesmo pessoais.

Se pesquisarmos um pouco mais, descobriremos que a palavra letramento é uma tradução para a língua portuguesa da palavra inglesa literacy, sendo definida como “the condition of being literate”, a condição de ser letrado (SOARES, 2004, p. 35), sendo que a palavra letrado a partir da definição acima, apresenta sentido diferente daquele que vem tendo em português. Em inglês, o sentido de literate (letrado), é “educado; aquele que apresenta habilidade de ler e escrever” (SOARES, 2010, p. 36). Onde, a palavra literate indica a qualidade que caracteriza a pessoa que tem domínio da leitura e da escrita. Assim, literacy, caracteriza o indivíduo que é literate, ou seja, aquele que além de saber ler e escrever, ainda faz uso inteligente e constante da leitura e da escrita.

Desse modo, se observarmos tais traduções verificaremos que existe uma diferença significativa entre ser alfabetizado, saber ler e escrever; dominar os símbolos da língua e ser letrado (no sentido inglês do termo, visto que ainda não é encontrado nos dicionários da língua portuguesa, o significado atualmente aplicado a esta palavra), que é aquele que vive em constante uso das práticas de leitura e escrita.

Ao despertarmos para o termo letramento e incluí-lo ao nosso vocabulário educacional, nos deparamos com a dura e grande realidade do sistema educacional brasileiro: nosso problema não é apenas o de ensinar a ler e a escrever, mas também o de conduzir os educandos para o verdadeiro uso da leitura e da escrita; e o envolvimento em práticas sociais destas mesmas aquisições (SOARES, 2004, p. 58).

Envolver os alunos em práticas de letramento e torná-los sujeitos letrados, requer fornecer-lhes condições para que haja o letramento. Para Soares (2004), a verdadeira e efetiva escolarização da população, com qualidade, especificidade, consiste na primeira condição para a formação de pessoas verdadeiramente letradas. Capazes de “aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2004, p. 58).

Para Goulart (2019), outra forte condição consiste em um maior acesso ao material de leitura; condições para a leitura e a escrita. Oportunidades para que os alunos em período de alfabetização estejam mergulhados em situações de leitura e escrita, para que desde o princípio reconheçam nestas práticas, grandes oportunidades de crescimento, aprendizado, conhecimento.

É primordial o acesso a materiais de leitura, de escrita, a livros, revistas, jornais, a entrada às bibliotecas, livrarias, entre tantas outras condições reais de letramento.

A partir do momento em que o indivíduo busca utilizar a leitura e a escrita de maneira frequente e competente, está praticando a ação de “letrar-se”, sendo que, esta prática ultrapassa o aprendizado do código da língua. É uma forma de apropriação da leitura e da escrita. Soares (2004, p. 39) afirma que:

ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropria-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

O indivíduo que se torna letrado, passa a viver de forma diferente, a falar diferente e a compreender o mundo de forma diferente. “Quem aprende a ler e a escrever e passa a usar estas

habilidades, envolvendo-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2004, p. 36). É uma prática de leitura e escrita constante, para se alcançar à condição de ser letrado. Para Soares é um continuum ler e escrever.

Entretanto, nem todas as pessoas alfabetizadas podem ser vistas como letradas, pois o fato de saber ler e escrever não confirma sua participação em atividades letradas, porque nem todos usam socialmente a leitura e a escrita, praticam estas habilidades, não se utilizam delas e nem respondem às demandas sociais de leitura e escrita.

Soares (2004, p. 46), colabora com essas ideias afirmando:

as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sócias de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta, numa bula de remédio...

A partir destas afirmações podemos definir letramento, dentro do contexto atual ”como o resultado da ação de letrar-se, como uma consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita

e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 38-39). Como um estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce em diferentes modalidades, as práticas de leitura e escrita, e participam de momentos que envolvem constantemente estas habilidades.

Nessa conjuntura, letramento vai além da alfabetização, porque alfabetização apresenta o código da leitura e da escrita e letramento promove o uso social dessas habilidades.

O termo letramento é visto como um fenômeno de caráter social, pois mobiliza atividades que envolvem a leitura e a escrita de forma social e complexa. Assim, letramento se coloca como um conjunto de habilidades que ultrapassam o processo de relacionar símbolos escritos e unidades de som. É um processo de construção de sentidos, envolvendo desde capacidades simples como a leitura de bilhetes, cartas, e-mails, histórias em quadrinhos e contos à produção de textos científicos, etc. Assim como escrever e ser capaz de transmitir significado a um leitor, de forma adequada, ou seja, expressar e organizar o pensamento em língua escrita. (MELLO & RIBEIRO, 2010, p. 28).

Os termos alfabetização e letramento diferem em suas conceituações, mas se completam em suas disposições, e desde a entrada do letramento no Brasil, houve uma grande aproximação com a alfabetização.

Na realidade brasileira, ao contrário dos países europeus e norte-americanos, o despertar para as habilidades de leitura e escrita, voltaram-se desde o início para a alfabetização. As considerações acerca dos dois fenômenos passaram a se mesclar e até mesmo se confundir (FRADE, 2019).

Para Soares (2004, p. 12):

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da língua escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o letramento.

Entretanto, na concepção atual, a alfabetização e o letramento acabaram por se tornar processos simultâneos, completando um a ação do outro, integrando ambos sem a perda da especificidade de um dos processos. Enganos e deduções acabaram por levar os dois fenômenos a se confundirem erroneamente, promovendo por consequência a perda da especificidade da alfabetização.

Para Soares (2004, p. 13), os equívocos que levaram a alfabetização e o letramento a se confundirem e promoverem a

prevalência do segundo em detrimento do primeiro “constitui uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras”.

Os dois fenômenos apresentam características diferentes, cada qual com suas facetas. Entretanto, frente à realidade, ao avanço social e a geração da atualidade, é sabido que a alfabetização não pode mais ser vista sem o letramento. Ambos se completam, mesmo com características diferentes. Um necessita do outro para conseguir formar o cidadão da atualidade.

A partir do momento em que a integração da alfabetização e do letramento acontecer, sem a perda da especificidade de um dos processos, haverá o reconhecimento de que cada um dos métodos apresenta muitas faces e procedimentos de ensino, uma vez que diante dessas concepções não há um único método para a aprendizagem da língua escrita, mas sim comprovadamente e frente nossa diversidade cultural, múltiplos métodos, sendo que a natureza de cada um apresenta a necessidade de certas metodologias de ensino, além de que cada grupo de crianças ou uma única criança, apresenta características diferentes que demandam diferentes formas e intervenções pedagógicas (FRADE, 2019).

Frente a todas estas questões evidencia-se a necessidade de uma formação adequada para o professor atuante e responsável pela aprendizagem inicial, tão complexa, da escrita de crianças e de adultos. Se realmente queremos formar indivíduos letrados, com habilidades de leitura e escrita, críticos frente à realidade social, capazes de promover transformações sociais, faz-se necessário uma alfabetização e uma decorrente escolarização unida às práticas de letramento e mais ainda, professores engajados nesse objetivo e conscientes de seu papel dinamizador na sala de aula e consequentemente fora dela.

2.1 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nos dias atuais, os constantes questionamentos acerca dos fenômenos alfabetização e letramento, têm nos chamado ainda mais à atenção para o papel da escola como peça primordial no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, estando relacionada à aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, um grande desafio se levanta frente à instituição escolar e a seus componentes, sendo que esta não tem

empreendido grandes esforços na busca de desenvolver habilidades voltadas para as práticas sociais de leitura e escrita que em nosso meio social tanto são valorizadas. Ao acompanhar esta realidade vivida pelo sistema escolar, Kleiman (2008, p. 20), observou que:

a escola preocupa-se, não com o letramento como prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos alfabéticos, numéricos, processos geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

A aquisição do código da leitura e da escrita é muito importante na vida de qualquer indivíduo, abrindo para este um mundo novo e de muitas descobertas. Todavia, esta trajetória de apropriações não deve limitar-se apenas à codificação e decodificação de caracteres.

Goulart (2019, p. 11) vem nos conduzir a uma reflexão acerca da leitura e da escrita afirmando que:

a leitura e a escrita, além de mecanismos para identificar e produzir sons, letras e palavras, são atos de mobilização da inteligência que permeiam o acesso do leitor a um vasto mundo de significados e, ao mesmo tempo, ajudando a desenvolver suas capacidades intelectuais mais complexas para “ler o mundo”.

Como pode um indivíduo “ler o mundo” preso unicamente às normas e técnicas de leitura e escrita que nossas instituições escolares vem promovendo? Nossa sociedade altamente evoluída, exigente e ao mesmo tempo discriminatória, faz cobranças que acabam por marginalizar aqueles indivíduos que estagnaram em suas concepções acerca da leitura e da escrita. A escola é considerada para muitos pesquisadores como um espaço de formação permanente. Giovanni, (apud MELLO & RIBEIRO, 2010, p.151) acredita que “a escola é, de fato, local de muitas e diferentes aprendizagens para todos os atores nela envolvidos, ou seja, seu potencial formativo é inegável”. Entretanto, a mesma autora, aponta como foco de discussões as situações formativas, que não têm alcançado grandes objetivos.

A promoção em provas ou de um ano para outro, tão valorizadas em nossas escolas como perfil a ser alcançados por nossos estudantes, contrapõem-se aos inúmeros discursos e debates que pautam a necessidade da formação de cidadãos críticos, ativos e atuantes frente às questões sociais, econômicas e culturais de nossa sociedade.

Na concepção de Goulart (2019), para alcançarmos o verdadeiro objetivo dos debates e discursos tão enfatizados no campo educacional, devemos refletir sobre a escrita e a leitura e

buscar compreendê-las como um sistema de representação capaz de mediar a ação do homem no mundo. É a partir daí que se torna de grande importância que os professores assumam com seriedade e competência a função de conduzir, inspirar, inovar, ensinar, promover e mediar a aprendizagem desse valiosíssimo objeto de conhecimento.

Ao idealizar a linguagem como um sistema de símbolos históricos e sociais e que facilitam ao indivíduo compreender e interpretar o mundo e a realidade que o cerca, o professor tem a sua frente o desafio de promover variados e significativos encontros das crianças, jovens ou adultos com a língua. Essa concepção trás entre outros aspectos, a compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita ao conhecimento de elementos isolados que constroem o sistema de escrita (AMARAL, 2009).

Conforme Frade (2019), o professor ao trabalhar com a língua escrita deve ter o entendimento de ensino-aprendizagem voltada para práticas sociais. Isto deve estar inserido em sua rotina. É preciso reconhecer e direcionar seu dia-a-dia para as possibilidades que a leitura e a escrita são capazes de oferecer.

O professor só será capaz de incentivar o letramento, se ele tiver a consciência de que a língua é um objeto de

articulações, de práticas, de vivência, não algo isolado, e, ademais, busque envolver-se com esta prática.

Carvalho (2009, p. 64), defende a ideia de que o professor deve se apresentar aos seus alunos como um leitor/escritor em constante construção e que suas atitudes informais são capazes de permitir que bons exemplos transpareçam, como: “no momento em que, por exemplo, ele carrega o jornal e comenta algum fato que leu, demonstra para que serve o jornal e a importância de se estar atualizado. Se leva um livro de estudo debaixo do braço, mostra que é estudante a vida toda”.

Para Simões (2006), é importante que o professor goste de ler, esteja sempre se informando através de boas fontes de leitura, questione o que lê, se coloque em um processo contínuo de aprender a aprender, para que alcance a habilidade pedagógica de conduzir como aprender. Um professor letrado é capaz de estabelecer relações de troca, de diálogo. É capaz de apresentar a leitura como um mundo mágico, que não se limita com as barreiras da leitura obrigatória. É capaz de abrir caminhos que conduzam à formação de cidadãos verdadeiramente capazes de se colocar frente às questões sociais, culturais de nossa sociedade.

E é em parceria com este profissional letrado que a escola se torna verdadeiramente um privilegiado espaço de aprendizagem

e formação constante. A partir de um ambiente significativo, letrado, favorecedor de construções, de significados, é que estamos dando os primeiros passos rumo a uma prática pedagógica letrada (AMARAL, 2009).

Para Cavalcante (2006, p. 24):

o ponto de partida para democratizar o contato com a cultura escrita é tornar o ambiente alfabetizador: a sala deve ter livros, cartazes com listas, nomes e textos elaborados pelos alunos (ditados ao professor) nas paredes e recortes de jornais e revistas do interesse da garotada ao alcance de todos.

A constituição de um ambiente alfabetizador é uma das tarefas do professor que busca favorecer aos seus alunos uma maior evolução frente à leitura e a escrita. A elaboração deste espaço pelo professor deve pressupor a presença de mediadores de leitura e escrita, de interlocutores mais avançados: o professor disponível para ouvir perguntas e oferecer respostas; alunos que possam ser reconhecidos como pares e, dessa forma, como valiosas fontes de informação; professores de outras áreas e classes, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e alunos e outros funcionários, que, possam frequentar a sala de aula na posição de bons informantes sobre a leitura e a escrita, em atividades previamente organizadas pelo professor.

Entre os materiais que deverão fazer parte de uma sala propícia ao letramento, podemos citar: lista dos nomes dos alunos, calendários, alfabetos móveis, alfabetos fixos, fichas com palavras significativas para a classe, caixinhas com os textos já lidos e trabalhados, cartazes com as regras de funcionamento da classe e da escola, biblioteca volante, gibiteca, mural de informações semanais, jornais, revistas, jogos de linguagem (como bingo de letras, de palavras, mico de palavras, jogos da memória de letras, palavras, etc...), entre muitos outros materiais que podem ser confeccionados pelos alunos com a ajuda do professor (FRADE, 2019).

Teberosky e Colomer (2003, p. 25) ainda completam a ideia de ambiente alfabetizador como “aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos – digitais ou em papel – um mundo de escritos que circulam socialmente”, onde o indivíduo possa entrar em contato e trocar experiências.

O ambiente alfabetizador é aquele que coloca a criança ou adulto dentro de um lugar de múltiplas significações, capaz de favorecer o pontapé inicial para a alfabetização e muitas outras aquisições. Entretanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.151) nos faz o seguinte alerta:

o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias.

O professor aliado a este ambiente de articulações é capaz de auxiliar a criança em suas concepções e favorecer a construção de seus conhecimentos. Ou seja, é capaz de promover apropriações de forma significativa, prática e eficaz, além de qualificar suas aulas favorecendo a cultura letrada.

Muitas atividades práticas podem se somar a esse ambiente e favorecer a compreensão e evolução da escrita de seus alunos.

A leitura diária feita pelo professor é uma das principais práticas que auxiliam na aquisição da língua escrita. Ao ler diariamente o professor familiariza a criança com a linguagem escrita (DIAZ, apud CAVALCANTE, 2006, p. 25). Nesta situação o professor tem um papel muito importante. Ao interpretar uma história ou outros textos lidos, deve mostrar entusiasmo e conhecimento do assunto, fazer do momento da história uma hora de lazer, descontração e aprendizagem, sem

cobranças e interesses maiores. O aluno deve participar, fazer sua própria interpretação e conclusão da história ouvida.

Além de textos literários, os textos de circulação social devem fazer parte da leitura constante de sala de aula. Assim, o professor deve estar atento aos diversos portadores textuais que circulam em nosso meio e que, se bem trabalhados, promovem o letramento (GOULART, 2019).

Livros, histórias em quadrinhos, jornais, revistas, panfletos, cartazes, bilhetes, cartas, cartões, placas, faixas, listas telefônicas, entre inúmeros outros, constituem o que podemos denominar, portadores de textos (GOULART, 2019).

Segundo Goulart (2019), ao permitir que as crianças explorem estes materiais em sala de aula o professor oferece a oportunidade para que os alunos ampliem e aprimorem sua competência linguística e se tornem capazes de se adequar às exigências da sociedade, tornando-se indivíduos aptos a selecionar, analisar, lidar e utilizar estes materiais de consumo de maneira satisfatória.

Estes primeiros contatos favorecem práticas de letramento e a construção de uma importante ideia acerca da leitura e da escrita, a de que ler e escrever vai muito além de

decodificar e codificar palavras, e que estas aquisições são importantes ferramentas de construção da cidadania.

Conforme Carvalho (2009), a criança desde cedo deve ser levada a reflexão de que a escrita e a leitura são utilizadas para se informar, expressar, registrar, aprender, conhecer, distrair, entre inúmeros outros objetivos que devem ser valorizados pelo professor mediador, que tem o papel de conduzir a criança a estas reflexões. A partir do momento em que a leitura e a escrita forem desvinculadas da mera ideia de codificação e decodificação, abriremos oportunidades para verdadeiras práticas letradas em nossas salas de aula.

Dessa forma, torna-se mais do que necessário ousar, desafiar e inovar. E para uma maior elaboração de um ambiente facilitador de novas aquisições o professor mediador deve buscar selecionar diferentes instrumentos que possam compor este espaço. Os diversos portadores textuais que circulam livremente em nosso meio são valiosíssimos instrumentos de aprendizagem que o professor não pode desperdiçar.

Dessa forma, torna-se mais do que necessário ousar, desafiar e inovar. E para uma maior elaboração de um ambiente facilitador de novas aquisições o professor mediador deve buscar selecionar diferentes instrumentos que possam compor este

espaço. Os diversos portadores textuais que circulam livremente em nosso meio são valiosíssimos instrumentos de aprendizagem que o professor não pode desperdiçar.

Dentre muitos, este trabalho aponta as histórias em quadrinhos, cartas, poemas, bilhetes, notícias, legendas, entrevistas, pesquisas de opinião, gráficos, propagandas e ainda aborda, segundo Siqueira e Álvares (2019):

- Receitas, Instruções de Jogos, Manual de Instruções - apresentam a função de orientar a organização e realização de receitas, jogos, montagem de máquinas ou aparelhos eletrônicos. Têm uma estrutura descritiva, apresentando quase sempre um texto dividido em dois blocos: lista de ingredientes ou materiais e o modo de realizar; instruções. O professor pode interagir com as informações dos textos, trabalhando a matemática através dos numerais contidos, a realização da receita ou a importância de se ler os manuais de instruções antes da montagem dos aparelhos. Com textos assim, o professor já consegue apresentar para seus alunos a função social da escrita.
- Parlendas - São pequenos textos rimados, sem música, com a função de ensinar algo, divertir, entreter, fixar

números, criticar alguém, entre outras. Como são textos populares, do conhecimento de muitas pessoas. O professor pode confeccionar os cartazes ou murais pedagógicos das parlendas com seus alunos e deixar durante um período exposto em sala. Montar livrinhos com as parlendas conhecidas pelas famílias das crianças, promover concursos entre as turmas, ou até mesmo, releituras utilizando o recurso teatral. É importante enfatizar que com as parlendas as crianças estabelecem um vínculo prazeroso com a leitura, além da possibilidade de avanços nas hipóteses a respeito da escrita.

- Trava-Línguas - É um tipo de texto cujas palavras, expressões ou versos são de difícil pronúncia. Deve sempre ser dita de forma rápida. A pronúncia rápida provoca deturpação dos termos e acaba por modificar o seu sentido original o que causa muita descontração e alegria. O esforço de dicção exigido exerce o fascínio das crianças, além de ser um desafio linguístico para elas. O professor pode e deve ter como ferramenta de trabalho os trava-línguas, que ocupam o papel de desafio lúdico para as crianças, pois são bem recebidos por elas.

- Conto Popular - Relatos em prosa de fatos criados pela imaginação popular. Tende para a magia, fantasia. Sendo assim, as pessoas, os lugares, as situações, não se prendem à realidade permitindo que a criança desenvolva sua imaginação, sua criatividade. Todo conto apresenta um tema central, com partes de narração, tendo por objetivo principal manter o suspense. Os contos, os mitos, as lendas e as fábulas devem fazer parte da rotina diária de sala de aula, para que os alunos possam conhecer mais sobre eles, conhecer obras e autores consagrados e estabelecer um vínculo prazeroso com este tipo de texto e até mesmo com os autores. Os assuntos neles sugeridos podem virar temas de debates e construção de conhecimentos e novas ideias.
- Uso da Biblioteca - Na busca por uma sociedade leitora, ter uma biblioteca diversificada e usá-la com propósitos definidos é fundamental. Para isso, este rico espaço literário precisa fazer parte de todas as escolas, desde as de a educação infantil até as de nível superior. Ao conduzir seus alunos à biblioteca, o professor poderá propiciar o contato direto com os mais variados livros, autores e diferentes assuntos. Mas, antes, deverá sondar

os conhecimentos prévios de seus alunos acerca deste ambiente, além da criação de hábitos e normas de conduta dentro da mesma. Deixar que os alunos escolham o livro que desejam e respondam o porquê da escolha daquele livro, além de consentir que manuseiem os livros, mexam, remexam, mostrem aos colegas, dêem opiniões, enquanto os observa atentamente na busca de informações que possam contribuir na construção de seu trabalho.

- Projetos de Leitura - O professor pode promover projetos de leitura com a utilização de variados portadores textuais. A partir da característica de contextualização que vem enraizada nos projetos, fica mais fácil a articulação da leitura e da escrita de forma mais significativa. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997, p. 62), o aluno estará “lendo para escrever, escrevendo para ler, lendo ou escrevendo para não se esquecer, escrevendo para se expressar”, ou seja, estará usando a leitura e a escrita de maneira ativa e contextualizada.

Obviamente, as situações que podem contribuir para formar cidadãos letrados não se esgotam nestas aqui explicitadas.

Cabe ao professor e a comunidade escolar criar permanentemente, diferentes oportunidades que possibilitem situações de letramento, tanto para os alunos, quanto para os professores ou até mesmo a comunidade em geral, para que possam, segundo Amaral (2009, p. 21) construir e ter sempre em mente a ideia de que:

um indivíduo precisa, desde sua infância, formar hábitos, desenvolver habilidades e dar-se ao prazer de ler, de se informar, de se deixar levar pela fantasia e pela imaginação. Qualquer esforço feito nesse sentido é, sem dúvida, um dos investimentos mais eficientes para a melhoria da qualidade de vida de nossos povos, de nossas famílias, de nossas crianças. Desmistificar a leitura, a ciência, a educação e a cultura – torná-las acessíveis a jovens e crianças – constitui um dos instrumentos mais adequados à construção de um ambiente de prazer, de satisfação das curiosidades e fantasias infante-juvenis: um ambiente propício e adequado a leitura.

Tornar-se letrado, verdadeiramente dá trabalho, não é uma condição que se constrói rapidamente. Todavia, a leitura e a escrita são ferramentas de uso contínuo nas quais vale a pena investir, principalmente frente à sociedade de hoje, informatizada, avançada, com novidades sendo descortinadas todos os dias. É claro que acompanhar tudo isso pela televisão, por outros meios de comunicação ou pela Internet é muito mais

fácil, mas o prazer existente na leitura de qualquer natureza é incomparável, e isso deve ser resgatado. Assim, o presente trabalho acredita na ideia de que apresentar formas prazerosas de leitura e escrita, descortinar um universo um pouco esquecido, apresentar que a leitura nos completa, nos emociona, nos instrui, nos alegra, nos informa é um dos caminhos para favorecer o letramento e colocar em nossa sociedade cidadãos letrados, que embasados em conhecimentos oriundos também da leitura, são capazes de atuar de maneira ativa e social, e construir assim, quem sabe, um futuro bem melhor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem obtido alguns resultados no que diz respeito à alfabetização. Através das estatísticas disponíveis, podemos nos certificar de que resultados favoráveis têm sido alcançados, entretanto, ainda se considera alto o índice de analfabetos e de fracasso escolar, principalmente no período de alfabetização.

Pode-se concluir com este trabalho, que a leitura e a escrita são ferramentas de grande valia na vida de um indivíduo,

principalmente, se este as souber usar de forma articulada e habilidosa. Evidenciou-se que frente à sociedade em que vivemos, faz-se necessário muito mais do que um leitor, codificador, mas sim, pessoas letradas, que além de saber ler e escrever, são capazes de fazer uso da leitura e da escrita de forma envolvente.

Ao descrever o letramento como processo que incentiva a continuidade na formação e desenvolvimento do indivíduo, aliando a habilidade de ler e de escrever na prática de leitura, entende-se a importância do letramento na escola para aprimorar o hábito da leitura nos alunos.

Porém, os dados coletados neste trabalho indicam a divisão entre ser alfabetizado e ser letrado, porquanto um indivíduo que sabe ler e escrever e utiliza a leitura para aquisição de conhecimento e de interação com o contexto social, apropria-se e envolve-se com as práticas que este ambiente contém.

Assim, na escola, o desenvolvimento do processo de letramento deve ser um de seus objetivos, destacando-se o papel que a escola deve desempenhar na formação de indivíduos críticos e que possam comunicar-se com o meio no qual atuam, tanto quanto qualquer ambiente no qual se encontrem.

As escolas, em destaque os professores, precisam se conscientizar de seu papel e buscar junto com trabalho de leitura e escrita incorporar o letramento, procurar estratégias que o auxiliem a ir além de uma alfabetização voltada unicamente para a aquisição de códigos linguísticos. Afinal, no Brasil de hoje, a ideia de alfabetizado ultrapassa o conceito de codificador e decodificador de caracteres.

O professor precisa compreender que para formar pessoas letradas, ele também precisa ser letrado, se envolver com a leitura e a escrita de forma a ser um exemplo inicial, já que muitas crianças não têm isso em casa. A partir do momento em que as instituições escolares são vistas como as principais pontes para o desenvolvimento de conhecimentos, em destaque os de leitura e escrita, faz-se necessário um professor comprometido com a mediação destas apropriações.

Finalmente, ressalta-se que o aprendizado da leitura e da escrita seja prazeroso, significativo, contextualizado, com diferentes portadores textuais, com professores letrados ou que pelo menos saibam valorizar a leitura e a escrita e tenham bons valores a oferecer, para que desde o início a criança ou o próprio adulto, identifique o valor social destas ferramentas e saibam lidar com elas habilidosamente.

Diante disso, entende-se que a inserção de gêneros textuais na prática pedagógica possibilita agilidade no processo de letramento, despertando no aluno o interesse pelo novo e disponível. Nesta etapa do letramento, compete ao professor oferecer argumentos, apoio e motivação para que o aluno faça da leitura um meio de inserir-se no contexto social e nele interagir como resultado do aprendizado pela leitura.

Finaliza-se o trabalho ressaltando a importância do letramento a alunos do Ensino Fundamental, especialmente se trabalhados diferentes gêneros textuais que ofereçam opção de escolha e melhor aproveitamento individual e plural no aprendizado da leitura.

Nossos estudantes precisam disso para ter a chance de vencer tantas dificuldades, oriundas do próprio sistema educacional e se tornar cidadãos ativos, críticos, conscientes dos problemas a sua volta e capacitados a dar-lhes soluções apropriadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (org). **Alfabetização e Letramento, Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas-SP: Komedi: Arte Escrita, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/CEF, 1998.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CAVALCANTE, M. Alfabetização: Todos podem aprender. **Nova Escola**, São Paulo, SP, ed. 190, mar 2006.

COSTA, S. R. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. A. (Org.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRADE, I. C. A. S. **Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2007%20Organizacao_trabalho.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GOULART, C. M. A. **O Conceito de Letramento em Questão:** por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 4ª ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008..

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. do A. **Letramento:** Significados e Tendências. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MOREIRA, M. E. R.; ROCHA, E. A. G. M. **Alfabetizar Letrando:** novos desafios no ensino da língua escrita. Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista12/ALFABETIZAR_LETRANDO.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2005.

SIMÕES, V. L. B. **Histórias infantis e aquisição da escrita.** São Paulo. 2006.

SIQUEIRA, V. N.; ÁLVARES, W. C. **Alfabetização e Letramento.** Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento/490337.html>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Pátio**, 29, 2004.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AS REALIDADES VIVENCIADAS DENTRO DAS ESCOLAS

Débora Costa Silva

RESUMO

. Apenas com algumas práxis é possível o desenvolvimento de emoções positivas e para esse processo ser efetivado é preciso um movimento de todos. E por essa razão, concluímos que a formação do educador precisa ter mais atenção, no desenvolvimento da autoestima do mesmo.

Palavras-chave: práxis; ação educativa; inclusão.

PERÍODO ESCOLAR:

Na fase da pré-escola, podemos salientar que o autor Goleman (2010) sublinha e reforça fortemente a questão da importância que a infância tem na vida de qualquer pessoa. Justifica esta ideia com o fato de que são todos os

episódios que se vivem nesta fase que definem os hábitos emocionais que irão conduzir o ser humano ao longo da sua vida.

Durante a pré-escolar a criança aprender meios de relacionar - se e de expressar seus sentimentos com os outros. Aos dois anos mesma desenvolve a capacidade de nomear as emoções, aos três anos a criança já tem capacidade de falar dessas emoções, ou seja, já tem competência de exprimir seu estado emocional por meios da vivência do dia - a dia. As emoções como empatia, ciúme, embaraço, vergonha, culpa ou orgulho não emergem até ao terceiro ano de vida. Nesta idade, no entanto, a criança já tem conhecimento de todas as emoções básicas, sendo nesta fase que tendem a aumentar comportamentos de raiva e de oposição (Izard & Malatesta; Kopp, 1982, citados por Papalia et al., 2004). De acordo com os autores citados, as emoções facilitam no desenvolvimento social.

Dos quatro aos sete anos a criança desenvolve a capacidade de entender e lidar com as emoções, aprendendo a tolerar as frustrações, esperar ou substituir seus objetivos, adequar a sua expressão emocional.

Nestas idades, as crianças recorrem essencialmente a estratégias comportamentais para regular as emoções, embora já comecem a utilizar estratégias cognitivas, alguns dos recursos utilizados nestas idades são: falar para si própria, brincar ao faz-de-conta, abandonar a situação e procurar ajuda (Sroufe, 1997, citado por Estrada, 2008). Esse período o conhecimento emocional é progressivo, já que, a criança estabelece relações entre o sistema emocional e o cognitivo, o que facilita a compreensão dos outros, desenvolve empatia e internalização das normas sociais, a competência auto - regulação das emoções. Estudos apontam, desta forma, para uma grande aceleração do processo de aumento das capacidades de auto - regulação da criança, entre os 18 e os 49 meses de idade (Saarni, 1999).

Período escolar, é uma fase mais complexa, pois dos sete aos oito anos a criança interioriza as emoções de vergonha e orgulho, as tarefas despertam o sentido de auto - eficácia e de confiança em si mesma, assim como com o desenvolvimento de relações de amizade e adaptação ao meio escola, devido as crianças na idade escolar passarem tempo fora de casa e conseqüentemente participar

ativamente de outros sistemas sociais, longe dos pais, o que é esperado que a mesma desenvolvam estratégias diversificadas e eficazes para lidarem com o stress por meios das competências para lidar com o aumento de situações de risco a que estão expostas, o papel dos pais é crucial no sentido de conseguirem auxiliar a criança a integrar com estes novos acontecimentos e a expandir o seu repertório de estratégias de autorregulação. Com a entrada na escola espera-se que a criança seja capaz de manter um relacionamento adequado e pró-social com os pares, bem como apresente um bom desempenho académico. A frequência escolar, é um período de grandes mudanças. Essa tarefa é dificultada pelo fato de as crianças, nestas idades, exprimirem menos abertamente as suas emoções, bem como ter os pais agora um pouco mais afastados da criança (Collins, Harris, & Susman, 1995).

Crianças de seis a dez anos, Zeman e Garber (1996) concluem que as crianças mais velhas tendem a exprimir menos raiva e tristeza, bem como apresentam um maior controle destas emoções na presença dos seus pares, por anteciparem as consequências interpessoais negativas

oriundas da expressão livre e aberta dessas emoções. A regulação da raiva entre os seis e os nove anos é frequentemente entendida pelas crianças como mais difícil do que a regulação da tristeza. Em suma, à medida que as crianças crescem podem compreender e controlar melhor as suas emoções negativas. Sabem o que as faz ficarem zangadas, temerosas ou tristes e sabem também como os outros reagem quando mostram estas emoções pelo que, a maioria aprende a controlar e adaptar o seu comportamento em conformidade (Rotenberg & Eisenberg, 1997, citados por Papalia, 2004).

As questões ligadas as emoções, durante muito tempo foi vista como fraqueza, com tantas problemáticas, foi necessário que alguns autores fossem na busca de respostas para entender as questões emocionais, com isso, Teixeira (2010) menciona que o desenvolvimento das competências emocionais e sociais surge como um processo contínuo e constante que funciona de forma complementar ao desenvolvimento cognitivo, cujo objetivo se prende com a necessidade de qualquer indivíduo se desenvolver emocionalmente de forma positiva e eficaz e Vigotski (1998), completa, que, a educação emocional traz

consigo resultados positivos que poderão ir desde o aumento dos níveis de bem-estar, a uma melhoria significativa nas relações sociais, para além de ser um facilitador de aprendizagem. Diante dessa realidade os educadores (professores, pais, cuidadores) têm um papel extremamente importante no sentido que, de forma gradual, contínua e transdisciplinar, podem realizar atividades que levem as crianças a adquirir competências necessárias para serem capazes de tornar - se emocionalmente estáveis e futuros adultos conscientes que pensem com clareza, comuniquem com eficácia e trabalhem para a unidade em ambientes de grupo (Marujo, Neto, & Perloiro, 1999).

Atualmente, um quociente intelectual acima da média não é garantia de sucesso, pois a inteligência não envolve apenas a capacidade cognitiva mas também a percepção, expressão e controlo das emoções, pelo que o alcance do sucesso na escola, na vida social ou profissional não depende exclusivamente das capacidades e competências técnicas, mas também da autoconfiança, autonomia e facilidade relacional, bem como das competências comunicacionais e capacidades para dominar as emoções

(Arándiga, 2009).

Para melhor entender as realidades vivenciadas dentro das escolas, o autor, CHARLOT apud ABROMOVAY (2002, p. 69) define violência como sendo:

Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. - incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; - violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Podemos salientar que o autor evidencia diversas formas de violências vivenciadas dentro das escolas, ressalta as ameaça que o educador sofre, podendo ser verbais, física ou psicológicas. A escola é essencial para o desenvolvimento humano, além de ser um espaço que estimule habilidades, intelectuais e sociais. As instituições

escolares deveria ser um lugar seguro, prazeroso e seu foco tem que ser o desenvolvimento pleno do aluno, na busca de melhorias no processo do indivíduo, na construção de pessoas felizes, justos, críticos e transformadores.

Aproximar as escolas ao desenvolvimento socioemocional, não é uma tarefa fácil, entretanto a intenção é oferecer ao aluno um aprendizado mais completo, isso porque, segundo o pesquisador Oliver John, seres humanos são uma espécie muito sociável, como as formigas e as abelhas, e suas características podem, sim, ser aprimoradas antes e depois do período escolar.

O currículo escolar, passa a ter obrigatoriamente a inclusão do socioemocional, tornando - se necessário já que, o pesquisador belga Filip de Fruyt, ressalta que: “por que algumas pessoas conseguem lidar melhor com essa complexidade do que outras”. Para isso, a escola precisou adaptar - se a essa nova realidade, no intuito de motivar seus alunos a aprenderem e dominar suas emoções.

Jennifer Adams é a diretora de Educação, segundo ela, a diretriz do ministério de atribuir às escolas a responsabilidade de promover a aprendizagem, mas

também o bem-estar dos estudantes, se somou a uma necessidade que já era sentida pela comunidade escolar: a formação dos estudantes para a vida. Para atrelar aos conteúdos acadêmicos o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a rede elaborou um plano de ação que envolveu professores, gestores, empresários, representantes da comunidade e os próprios alunos. E completa, “o que surgiu claramente desse processo foi que o papel da escola não pode se restringir apenas às competências acadêmicas, mas que tem toda uma gama de habilidades sociais que precisam ser desenvolvidas. Entre elas, as principais são: criatividade, espírito inovador e colaborativo, estar aberto a novas ideias e lidar com desafios”.

Mediante a essas mudanças na educação, esperam que os alunos tenham mais resiliências na solução de problemas e não desistam de buscar solução, na intenção de reduzir a evasão escolar e aumentar a motivação dos mesmos, além de promover o pensamento crítico. Entretanto, são necessários que os professores estejam engajados e desenvolva papel de mediador e facilitador do aprendizado, para isso é fundamental que o educador

tenha suporte para adaptar - se a esse novo currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções preventivas são indispensáveis e para isso o professor deve estar bem amparado pela gestão escolar, suas emoções estejam equilibradas e que possa ficar motivado, para que somente assim, conseguirá fazer as intervenções necessárias, utilizando as emoções positivas para aumentar a sociabilidade, bem - estar das pessoas e comportamentos construtivos, saber reconhecer as emoções negativas, principalmente quando estiver relacionada a aprendizagem e a memória e procurar meios reverter, poderá aprender a desenvolver a empatia e o comportamento pro - social, a expressão das emoções modelada, processos diferentes nas emoções ativadas ou mantidas em diferentes processos, observar traços de personalidade e comportamento, a comunicação precoce ajuda a prevenir evasão escolar e reduzir pensamentos suicidas, a violência escolar, agressão verbais e físicas esses são apenas alguns meios que podem ajudar na formação e prevenção dentro de ações desagradáveis

dentro do âmbito escolar, na busca de minimizar os impactos negativos

REFERÊNCIAS

ADAMS, Jennifer. **Especial Socioemocional**. Disponível em: <<https://socioemocionais.porvir.org/>> Acesso em: 30 mar. 2020

AMARAL, S. (2015). **Promovendo a regulação emocional em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico: um programa de competências emocionais e sociais** (Tese de Mestrado). Disponível em: <<http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3358>> Acesso em: 24 de mar. de 2020

ARÁNDIGA, A. (2009). **La inteligencia emocional de los padres y de los hijos**. Madrid: Ediciones Pirámide

CASANOVA, Nuno; **SEQUEIRA**, Sara; **SILVA**, Vítor Matos

e. **Emoções**, 2009. Trabalho Acadêmico (Psicologia Geral) - Instituto de Ensino Superior Manuel Teixeira Gomes, Portimão, Portugal. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0132.pdf>>. Acesso em: 17 de mar.de 2020

CHAN, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relations with social coping among gifted adolescent in Hong Kong. Journal of Youth and Adolescence, 32(6), 409–418.

COLLINS, W., Harris, M. & Susman, A. (1995). Parenting during middlechildhood. In M. Bornstein (Ed.) Handbook of parenting: Children and parenting (pp.65-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. 70 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROSS, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. Psychophysiology, 39, 281-291. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1017/S00485772013>

93198/pdf> Acesso em: 23 de mar. de 2020

LOPES, I., & Matos, J. (1998). As disposições afetivo-emocionais na aprendizagem da Matemática.

Disponível em:

<http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1998/1998_05_ICLopes.pdf>. Acesso em: 29 de mar.de 2020

SAARNI, C. (1999). The development of emotional competence. New York: The Guilford Press. Disponível

em:

<[https://books.google.pt/books/about/The_Development_of](https://books.google.pt/books/about/The_Development_of_Emotional_Compete)

[ce.html?id=nHRqbmVgQK4C&redir_esc=y](https://books.google.pt/books/about/The_Development_of_Emotional_Compete)> Acesso em:

22 de mar.de 2020

SORDI, Regina Orgler. A Constituição da Inteligência: Uma Abordagem Analítica. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.18, n.3, p.337 - 342, 2005.

SROUFE, A. (1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New

York: Cambridge University Press.

TEIXEIRA, M. (2010). Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto
Disponível

em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1463/1/DM_MarciaTeixeira.pdf> Acesso em: 24 de mar. de 2020

