

# Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

VOLUME 2, Nº 01 - AGOSTO 2016



**EDUCAÇÃO  
EM SUA ESSÊNCIA**

ISSN 2447-7931

# SUMÁRIO

4	TÉCNICAS PEDAGÓGICAS PARA O SUCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	117	ENSINAR POR MEIO DO JOGO E DA BRINCADEIRA
12	ALFABETIZANDO PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:	128	A CONSTRUÇÃO ESPACIAL DA POBREZA NO RIO DE JANEIRO
22	A CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	135	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FREINET SOBRE O OLHAR DA EDUCAÇÃO MUSICAL
32	A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	139	A EAD NA AMAZÔNIA, O COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO
44	CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO	142	A UTOPIA DA INCLUSÃO
59	O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DOCENTE	156	MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
63	PEDAGOGIA HOSPITALAR: um breve histórico	166	PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
69	LETRAMENTO ACADÊMICO O GRANDE DESAFIO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	176	O INÍCIO DO GRUPO ESCOLAR "OLYMPIO CATÃO"
74	PROFESSOR DE ARTE ENTRE OS SABERES, SABORES E DISSABORES	182	O CONSTRUTIVISMO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
81	O ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	186	A INCLUSÃO NO APRENDIZADO SÓCIO-CULTURAL ATRAVÉS DO CANTO ORFEÔNICO (CORAL)
90	PRESERVAÇÃO DA FACE E A (DES) CORTESIA NOS EXCERTOS DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR DE NELSON RODRIGUES	190	O PAPEL DO PROFESSOR DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR
98	DIALOGANDO SOBRE COTIDIANO ESCOLAR:	194	Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio
103	AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	202	INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA
		206	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

# PALAVRA DO EDITOR

A Faculdade Campos Elíseos está há 22 anos formando profissionais competentes. A Revista EducarFCE chegou com o intuito de oferecer aos nossos alunos-colaboradores as condições necessárias para a construção e publicação de textos acadêmicos de qualidade.

Nesta edição você encontrará uma série de artigos cujo objetivo é contribuir para a sensibilização, informação e desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

Diante do compromisso formado com nossos colaboradores em nome da diretoria da FCE apresento a segunda publicação da Revista EducarFCE.

**Alexandre Claro**

Diretor Comercial da Faculdade Campos Elíseos

**CONSELHO EDITORIAL**

Alexandre Claro  
Adriana Alves Farias Lima  
Cláudia R. Esteves  
Ivan César Rocha Pereira  
Fátima Ramalho Lefone

**EDITOR CHEFE**

Ivan César Rocha Pereira

**REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS**

Adriana Alves Farias Lima  
Cláudia R. Esteves

**PROGRAMAÇÃO VISUAL E PROJETO GRÁFICO**

Marcelo Lima

**COPYRIGHT**

Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos  
Vol. II, n. 01 (Agosto, 2016) - . - , SP

Publicação Bimestral e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.

Os Conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou mesmo parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.



# TÉCNICAS PEDAGÓGICAS PARA O SUCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

**RESUMO:** Através deste artigo, pretende-se compreender os mecanismos de produção do sucesso da alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores, ressaltando por que alguns destes profissionais conseguem atingir 99,9% de êxito em sala de aula enquanto outros fracassam, sem atender às expectativas propostas pela LDB 9394/96. Para cumprir estes objetivos, efetuaremos um breve resgate histórico dos métodos de alfabetização utilizados no início do século XX e as alterações pelas quais passaram a formação do professor alfabetizador. Em seguida, salientamos os fundamentos teóricos de nossa análise e as capacidades necessárias para a alfabetização, tanto para os alunos como para o professor. Ressaltamos que esta pesquisa procurou contribuir com outros professores alfabetizadores, levando-os a refletir sobre sua formação no ensino superior e em sua prática em sala de aula, ressaltando algumas técnicas voltadas para o aprimoramento da língua escrita.



## Alexandre Jansen da Silva

Formado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, professor de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, na EMEF Professora Marili Dias.

As discussões relacionadas ao tema da alfabetização aumentaram progressivamente, dentro e fora do meio educacional, principalmente nas últimas décadas, destacando que a alfabetização não é apenas o ato de se ensinar a ler e a escrever, pois trata-se de um processo contínuo e global, atrelado à realidade do aluno, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos, conforme descrevemos no decorrer deste trabalho.

A sociedade contemporânea tem exigido novos desafios, tanto para os alunos de cursos de licenciatura como para os professores alfabetizadores. Entre estes desafios está à redução dos índices do analfabetismo funcional no Brasil para as pessoas com mais de quinze anos, que caiu somente quatro pontos percentuais no prazo de dez anos (Censo – IGBE, 2010). Os mesmos índices apontam ainda que haja cerca de 14 milhões de analfabetos no país.

Apesar destes dados alarmantes, procuramos mostrar que é possível

reverter essa situação e que o principal responsável por esse processo é o próprio professor e seus métodos de trabalho, independente da teoria utilizada em aula, seja tradicional (em que o professor é o centro dos conteúdos e transmissor de conhecimentos) ou construtivista (o aluno torna-se o centro da aprendizagem, construindo seu conhecimento e o professor trabalha como um mediador desse processo).

Para tanto, buscamos efetuar um breve resgate histórico dos métodos de alfabetização e da formação dos professores alfabetizadores e, posteriormente, o papel atual destes educadores em sala de aula de acordo com a legislação vigente.

Durante toda a formação acadêmica, principalmente nos estágios, observava-se um fator muito interessante que resultou na principal inquietação para a elaboração desta pesquisa. Duas professoras, formadas na mesma época e na mesma instituição

trabalhando com crianças da mesma faixa etária. Porém, uma delas, antes mesmo de concluir o segundo semestre com sua turma de 1º ano havia conseguido alfabetizar com sucesso vinte e nove alunos, de um total de trinta. Já a segunda professora obtivera êxito com apenas 15% de sua classe.

Por conta disso, tentamos percorrer o mesmo caminho desta professora bem sucedida e de muitas outras para levantar os principais fatores do seu desempenho docente no sucesso da alfabetização. Consideramos as hipóteses de que a causa do sucesso desta educadora seja o seu interesse pelo trabalho, a busca por aprimoramento da função que desempenha e, acima de tudo, o

amor por alfabetizar.

Considerando estas informações sobre o processo pedagógico (ensino-aprendizagem, didática da alfabetização e aspectos da escolarização) e quais as ferramentas utilizadas pelos professores para criar mecanismos facilitadores deste sistema, buscamos efetuar uma reflexão sobre a formação no ensino superior e a prática destes professores.

Pretende-se, através desta pesquisa, compreender as técnicas pedagógicas para um bem-sucedido processo da alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores, ressaltando por que alguns destes profissionais conseguem atingir 99,9% de êxito em sala de aula enquanto outros fracassam, sem

atender às expectativas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que exige a formação básica do educando, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32, inciso I).

No primeiro capítulo tencionase explicar e enfatizar a importância dos métodos analíticos e sintéticos, e sua influência na alfabetização dos dias atuais, citando, ainda, o uso das cartilhas. Já no segundo capítulo, almeja-se citar a desmetodização e o construtivismo, compreendido como novo método revolucionário. No terceiro e último capítulo, objetiva-se explicar sobre o Curso Normal e a formação do professor alfabetizador.

## METODOLOGIA

Barbosa (2003) enfatiza que o método sintético é um dos mais antigos de todos, existente há mais de 2.000 anos, passando por toda a Antiguidade e predominando na Idade Média, na Europa. Este método visava a aprendizagem da leitura e da escrita partindo do simples para o complexo, da parte para o todo.

O processo, segundo Mortatti (2006), se dava da seguinte forma: inicialmente a criança partia da soletração (nomes das letras), dos fonemas (os sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão

de sons partindo das sílabas). Desta forma, o ensino da leitura começava com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou dos sons (método fônico) ou ainda das famílias silábicas (método da silabação), sempre mantendo uma ordem crescente de dificuldade. Em seguida, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ensinava-se a ler palavras formadas com estas letras até chegar à leitura de frases isoladas e, posteriormente, à leitura de textos.

O método sintético progredia

lentamente e, de acordo com Barbosa (2003), o aprendiz demorava cerca de quatro anos para começar a ler um texto completo. Mortatti (2006) complementa dizendo que após essa fase, dava-se início à aprendizagem da escrita, cuja ênfase era voltada para a caligrafia e ortografia, através de ditados, cópias e formação de frases enfatizando o desenho correto das letras.

Esta abordagem, assim como o método analítico, conforme descreveremos a seguir, determinava uma relação entre som

e grafia, ou seja, o ensino se dava através da oralidade da escrita.

Não eram considerados os aspectos cognitivos dos alunos e nem a maneira de como se dava sua aprendizagem. Partia-se do simples para o complexo sem pensar se, para a criança, o simples era aprender uma letra ou uma palavra. Era um ensino totalmente tradicionalista em que os alunos respondiam aos estímulos do professor, sob o conceito do Behaviorismo.

O método sintético manteve-se como modelo absoluto até o final do século XIX, ainda de acordo com Mortatti (2006) quando, no Brasil, surgem os primeiros defensores de um novo modelo de ensino de leitura e escrita baseada na pedagogia norte-americana (influenciada pela Psicologia Genética). O método sintético passa a ser criticado por seu caráter mecânico e artificial, que desconsiderava a psicologia da criança, já que esta deveria se adaptar ao método e não o contrário.

Entre as principais críticas tecidas contra o método sintético estava a questão de que toda a atenção da criança estava centrada no exercício da combinatória de letras para a formação de uma sílaba/palavra. Assim, o aluno fazia a análise de uma palavra em seus elementos mínimos, esquecendo-se de que ela poderia ser reconhecida de imediato, em sua totalidade, apenas num simples olhar. Esta nova forma de ensino, também conhecida como método global, tinha como

principal objetivo fazer com que a criança compreendesse o sentido do texto lido ao invés de fixar-se na decodificação das letras do alfabeto.

No Brasil, a batalha entre os métodos ganhou força a partir de 1890, quando implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Mortatti (2006) explica que essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. Em 1896 criou-se o Jardim da Infância nessa escola. A autora comenta ainda que:

*Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura utilizado na Escola-Modelo Anexa (a Normal), onde as normalistas desenvolviam atividades “práticas” e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (Mortatti, 2006, p.6).*

A partir desta primeira década republicana, as professoras formadas por essa Escola Normal passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura e propagaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Assim, eles contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando sua utilização obrigatória nas escolas públicas paulistas. Mortatti (2006) explica ainda que, embora a maioria dos

professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na Reforma Sampaio Dória (Lei 1750/20).

Segundo CLAPARÈDE (apud Barbosa 2003, p. 50), para uma pessoa que percebeu o mecanismo da linguagem escrita, a letra é mais simples do que a sílaba e a sílaba é mais simples do que a palavra. Mas para a criança que vê pela primeira vez um texto, isso não é verdade. Para ela, a palavra ou mesmo a frase formam um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais do que o desenho de letras isoladas, que ela não distingue do conjunto. Muitas vezes é melhor ensinar as crianças a ler começando pelas palavras do que começando pelas letras isoladas.

A principal característica de ensino pelo método analítico era a iniciação da leitura pelo “todo”, para depois chegar às letras, ou seja, do macro para o micro, do complexo para o simples. Entretanto, de acordo com Mortatti (2006), houve muitos debates em torno do que se considerava este “todo”. Havia quem dissesse tratar-se de uma palavra, de uma frase, ou de um texto/historieta. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico – modelos de lições.

Nesse documento, priorizava-se a “historieta”, vista como um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos, sendo o núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

Para garantir o sucesso da alfabetização em sala de aula e conduzir o real aprendizado da leitura e da escrita para as crianças, as escolas adotaram, especialmente no século XX, um novo recurso, um suporte material impresso, conhecido como cartilha.

Para Barbosa (2003) as cartilhas são livros didáticos destinados à alfabetização que apresenta um universo de leitura bastante restrito, limitando-se ao ensino de uma técnica de leitura, compreendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico (imagem)

em um elemento sonoro (som da letra /fonema). Dessa forma, a criança precisava aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas e palavras) e associá-los aos sons correspondentes. A cartilha, coerente com os postulados das metodologias tradicionais, parte da crença que, ensinando-a a codificar e a decodificar, a criança aprender a ler e a escrever. O autor define ainda a cartilha como:

*(...) um instrumento de ensino, de orientação da metodologia utilizada pelo professor. E não um suporte da aprendizagem do aluno. Limita, dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o*

*modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo (Barbosa, 2003, p.56).*

Assim, iniciou-se, no Brasil, uma disputa entre os partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Mas apesar de duramente criticadas por pesquisas e análises realizadas por estudiosos da alfabetização, as cartilhas, ainda que de forma menos evidente, continuam a ser utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras nos dias atuais.

## O CURSO NORMAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Até algumas décadas atrás não se julgava necessário que os professores das series iniciais do ensino fundamental tivessem uma formação aprofundada. O Curso Normal que preparava esses professores, não enfatizava a educação geral nem os aspectos teóricos da educação, detendo-se quase só em aspectos metodológicos. Dava-se mais importância à chamada vocação e as características pessoais, tais como paciência, a doçura e

o jeito para lidar com as crianças. Assim, o magistério era uma atividade apropriada para mulheres, compatível com a “personalidade feminina” e com as atividades domésticas e a maternidade, ou ainda, era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo do que uma formação específica.

Apesar de ser reconhecida a existência de grande número de professores não titulados em exercício, aos poucos, o enfoque da

vocação para o magistério foi sendo substituído ou complementado pelo do técnico de nível médio. Com a implementação da LDB 5.692/71, que determinou a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, o antigo Curso Normal transformou-se na chamada Habilitação Magistério, podendo ser ofertado em qualquer tipo de escola.

Observamos que grande parte dos professores que atuam em classes de educação infantil nas escolas públicas têm enfrentado



uma problemática com relação ao processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à leitura e a escrita dos alunos, o que muito dificulta o trabalho de alfabetização do educando. No entanto, ainda assim alguns professores conseguem ser bem-sucedidos em sua área, alfabetizando de forma quase integral toda a sua turma. Essa questão nos levou a uma inquietação, a fim de investigar como acontece esse processo educacional dentro da escola.

A formação do professor deve acontecer num processo contínuo. O trabalho docente, a formação de professores, de acordo com FREITAS E PEREIRA (2002), se entrelaça, já que o desempenho de um bom trabalho sempre depende de uma boa formação e de um

saber elaborado que corresponda às exigências e às expectativas da sociedade. Porém, desenvolver um trabalho docente à luz dos ideais sociais exige do mesmo uma visão ampla das constantes mudanças educacionais, como pesquisa, estudo de casos, leitura e questionamento para entender a produção do saber, para poder valer desse embasamento teórico e tornar a sua prática educativa mais abrangente.

Sabemos que atualmente a educação enfrenta grandes problemas, principalmente no que se refere ao professor alfabetizador, por vários pontos de vista. Um deles está centrado na formação inadequada do educador, ou seja, a falta de domínio e capacitação dos conteúdos adquiridos durante sua

formação na universidade.

Desta forma, segundo Ferreira (2005) como objetivo de reflexão, caberiam novas estratégias para assegurar a qualidade da educação escolar, a formação de educadores alfabetizadores, que não pode estar condicionada a atuação de profissionais que não estejam qualificados específicos e inadequados às novas funções que vão assumindo. A formação dos professores alfabetizadores é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos, pois é na fase de alfabetização que o indivíduo requer conhecimentos que serão fundamentais para toda a sua vida escolar e cotidiana.

As aprendizagens são imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal. Para garantir esse direito aos alunos, os professores alfabetizadores precisam ter assegurado seu próprio direito à formação que lhes permitam uma atuação mais compatível com as exigências educacionais, da mesma forma que os professores formadores precisam ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada. Tanto a formação inicial quanto a continuada deve acontecer de modo contínuo, a fim de que os professores possam sempre se atualizar, tirar dúvidas e adquirir novas técnicas para as mais diversas situações de

aprendizagem em sala de aula.

Podemos afirmar que a concepção de educação como processo construtivo é permanente. Em outras palavras, a aprendizagem dos professores, assim como de qualquer outro indivíduo em formação, é concebida como um processo articulado, mobilizando elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos.

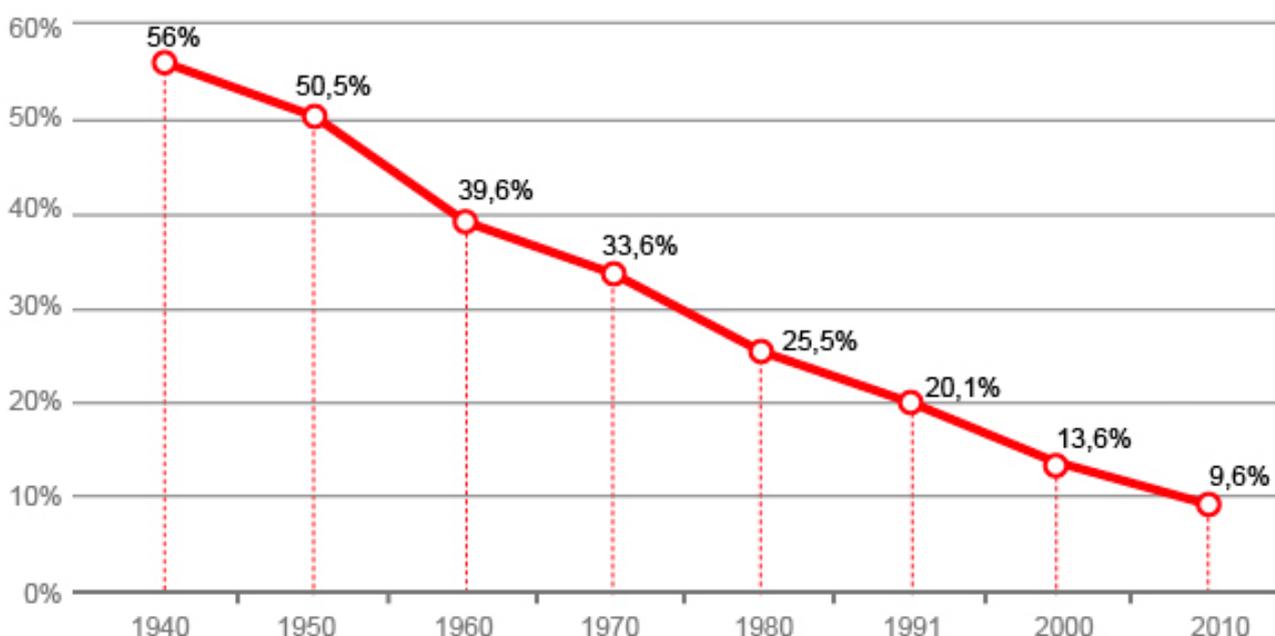
Para os programas de formação, as principais implicações dessa abordagem dizem respeito às necessidades de viabilizar as mudanças desejadas na atuação dos professores formados.

Cabe lembrar que no planejamento e implementação de um programa de formação de professores, deve haver

o mecanismo de estímulo à participação dos professores formados na gestão da escola e na discussão de políticas para a rede escolar. Deve haver também vias de comunicação e de interação de experiências, de mão dupla, que encorajem e possibilitem a interação de todos os envolvidos. Por fim, deve haver atividades de ressignificação das atitudes escolares, em que o aluno é o eixo central de todo o processo escolar.

Entre todos esses problemas, lembramos ainda que a taxa de redução do analfabetismo no Brasil das pessoas com mais de quinze anos caiu apenas quatro pontos percentuais no prazo de dez anos (Censo – IGBE, 2010), como podemos visualizar abaixo:

**Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil - 1940/2010**



FONTE: IBGE, Censo Demográfico 1940/2010

Diante desses números alarmantes, faz-se necessário buscar novas medidas para se alfabetizar. Assim, colocaremos a seguir alguns fatores que levaram a professora observada no estágio a ser bem-sucedida como alfabetizadora de 1º ano, enquanto sua colega, formada pela mesma instituição, não obteve resultados similares.

Como vimos até aqui, muitas são as discussões no que se refere à alfabetização, como a existência de um método apropriado, a interação entre tradicionalismo e construtivismo e a formação continuada do professor. Mas podemos questionar qual desses caminhos foi percorrido pela professora que conseguiu alfabetizar 99,9% dos alunos. Após uma breve conversa com a educadora, chegamos à conclusão que ela é uma profissional bem preparada, atualizada, que se dedica com amor ao que faz, sempre valorizando a bagagem cultural de seus alunos e o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos.

Considerando estas informações, é possível afirmar que os professores bem-sucedidos na área da alfabetização atualmente são aqueles que dominam os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. O bom educador conhece bem os conteúdos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimula as

interações sociais dos seus alunos e administra com tranquilidade as situações de sala de aula.

O alfabetizador bem preparado conhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes e com o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de dignidade de ser humano e profissional. Compreende os fundamentos da cidadania, evita faltar às aulas e provocar rupturas no ensino para com os alunos, consegue utilizar formas contemporâneas de linguagem e domina os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida atual. Assim, é um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas falhas.

As especificidades do trabalho de alfabetização exigem um perfil bastante exigente dos professores alfabetizadores, reunindo saberes específicos das disciplinas ou áreas do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes práticos e atitudes. Os profissionais envolvidos com a prática da alfabetização precisam estar conscientes de que devem saber que o conteúdo de alfabetização é tão elaborado e complexo quanto os demais conteúdos trabalhados em

outros níveis de ensino e que devem possuir a competência e a sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária de 6 a 8 anos, sempre estimulando a autoestima dos alunos.

Também é importante que esse professor saiba transformar situações cotidianas da sala de aula em atos de leitura e de escrita, planejar atividades que favoreçam a construção da autonomia intelectual, identificar, caracterizar e solucionar problemas na aprendizagem, antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções, articular objetivos de ensino de realização dos alunos, contextualizar os conteúdos, relacionando a teoria com a prática, reconhecer que existe mais de uma maneira de aprender, logo, há mais de uma maneira de ensinar, formar globalmente os alunos para torná-los cidadãos capazes de tomar decisões e transformar o meio em que se vive e sentir-se feliz como professor alfabetizador, acreditando que poderá mudar a realidade da sala de aula que lhe foi confiada, sempre estabelecendo um vínculo afetivo com seus alunos, como fez a professora do estágio.

Analisando essas características, percebemos que, muito além dos métodos utilizados e de uma boa formação geral, elas supõem que o professor desenvolva não só um conjunto de competências específicas, mas também a consciência de sua identidade como profissional da educação.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com esta pesquisa, que a formação do professor é um fator importante, porém, menos relevante do que o próprio desejo do docente em alfabetizar. Conforme previsto nas nossas hipóteses, a principal razão que levou a professora pesquisada a ser bem-sucedida em sua tarefa foi o entusiasmo e o domínio dos instrumentos de seu trabalho, pois, mesclando todos os métodos de

alfabetização que explicitamos anteriormente, ela respeitou a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno, atuando particular e coletivamente com criatividade, iniciativa, combatividade e fé em sua habilidade de ensinar, recursos indispensáveis para o êxito de lecionar, principalmente no contexto da alfabetização. Por fim, salientamos que

não existe uma fórmula capaz de preparar com excelência um professor alfabetizador. Faz-se necessário que ele saiba relacionar a teoria com a prática e que esta deva envolver seus alunos num contínuo processo de aprendizagem, pois o seu sucesso em sala de aula não depende de fatores externos e sim do seu próprio conhecimento para a tarefa a qual decidiu desempenhar.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura: formação de professores**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 160p.

FERREIRA, Maria Beatriz. **A lei 9394/96 e o contexto da formação do alfabetizador**. In: RIBAS, Marina Holzmann (org.). *Formação de Professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

FREITAS, Hilma Begot da Silva e PEREIRA, Mara Simoneda Silva. *Formação de Professores Alfabetizadores da Rede Pública*. In: [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/formacao\\_de\\_professores\\_alfabetizadores.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/formacao_de_professores_alfabetizadores.pdf). Acesso em: 05 fev. 2014.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **A história dos métodos de alfabetização no Brasil**. [S.l.]: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 31 jan. 2014.

**Gráfico IBGE**. Disponível em: <http://seducma.blogspot.com.br/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos.html>. Acesso em: 25 jan. 2014.



### **Amadeu Ribeiro dos Santos Júnior**

Licenciado em Pedagogia, pós-graduado em Docência do Ensino Superior e em Alfabetização e Letramento, professor de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo na EMEF Professora Marili Dias.

# **ALFABETIZANDO PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:**

## **UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pretende-se, através desta pesquisa, compreender como a educação inclusiva pode acontecer em todas as escolas de ensino regular, que precisam estar preparadas, através de recursos pedagógicos e salas adequadas para o recebimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sabe-se que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento da leitura e escrita, que levam a diferentes situações de reflexão e de aprendizagem. Será realizado um breve histórico da educação inclusiva no Brasil, bem como sua garantia pela legislação brasileira. Serão citados, ainda, os variados recursos e instrumentos distintos para atender a alunos com deficiência motora, intelectual, cegos e com baixa visão, e surdos. Por fim, será abordada a importância do atendimento educacional especializado e das salas de recursos multifuncionais, além de atividades que podem ser trabalhadas nestes espaços.

## *Somos Todos Iguais na Diferença*

Muito se tem falado sobre a inclusão social, conseqüentemente, a educação inclusiva, bem como os esforços despendidos para atender à demanda de alunos com deficiência. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994) defendem os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Assim, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação das diferentes práticas pedagógicas em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento.

A educação inclusiva transforma a escola regular em um espaço aberto a todos, uma vez que qualquer aluno pode apresentar uma determinada necessidade educacional especial ao longo de sua vida acadêmica. Isto significa educar todas as crianças em um mesmo espaço escolar.

Desta forma, a escola precisa dispor de variados recursos

pedagógicos para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Neste artigo, objetiva-se compreender as maneiras que os professores alfabetizadores podem utilizar para auxiliar crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial (visual ou auditiva), garantindo a todas elas o seu direito de aprendizagem, dentro de uma proposta inclusiva.

Preende-se, também, discorrer sobre a importância de atividades em contextos inclusivos de alfabetização, criando um ambiente acolhedor, favorecendo a aprendizagem das crianças em ambientes comuns.

Destacando a diferença entre integração e inclusão, pois a primeira propõe a inserção parcial do aluno e a segunda, a inserção total, espera-se propor uma perspectiva de homogeneidade para as escolas, para que as mesmas possam assegurar os direitos de

aprendizagem a todos. Tem-se, como hipótese, que o professor alfabetizador na área da educação inclusiva deve usar de muita criatividade e experiência, com atenção e sensibilidade, além de uma formação inicial que o habilite para isso.

Este artigo fará um percurso histórico da educação inclusiva no Brasil a partir do século XVII evidenciando que as teorias e práticas sociais e educacionais vigentes na época promoviam diversas situações de exclusão. Já nos dias atuais, é possível notar as possibilidades e avanços baseados nos princípios de equidade e igualdade, considerando que esta implica a colaboração de toda a sociedade.

É válido ressaltar que a concepção de que os alunos não começam sua apropriação do sistema de escrita alfabética do zero também é válida para crianças

com deficiência (REILY, 2004). Assim, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes.

Por meio das interações sociais, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-

lhes o desenvolvimento superior. Portanto, no primeiro capítulo busca-se explicar e enfatizar o que realmente vem a ser a educação inclusiva, bem como um breve relato sobre sua evolução histórica e sua garantia pela legislação brasileira. No segundo capítulo, menciona-se falar sobre o processo

de alfabetização para pessoas com deficiência motora, deficiência intelectual, cega e com baixa visão, e pessoas surdas. No terceiro capítulo pretende-se abordar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, bem como atividades que podem ser desenvolvidas nesses espaços.

## O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Quando menciona-se uma educação de qualidade não pode-se pensar na escola sem contemplá-la como um local aberto a todos. Desta forma, é imprescindível pensar no respeito às diferenças, resgatando questões culturais e a real valorização pela construção e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conforme aborda a Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9):

*[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.*

Vieira (2012) enfatiza que a educação inclusiva vem ganhando destaque em seu papel, pois antes era vista como um ensino

paralelo, e atualmente dedica-se ao atendimento direto e especializado para seu público-alvo na rede escolar regular. Entretanto, para que a inclusão seja bem sucedida é preciso que a sociedade brasileira adote uma nova postura, revendo conceitos antiquados e engessados, inclusive das próprias famílias e/ou pessoas com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Abordando o conceito de educação inclusiva, faz-se necessário mencionar o que vem a ser inclusão que, para Sassaki (2006, p. 41), é:

*Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir papéis na sociedade. (...). Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transportar barreiras que a sociedade criou para as*

*pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.*

Em concordância, Ferreira (2005, p.44) destaca que a inclusão envolve uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades do ser humano como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo.

Assim, torna-se evidente que a escola inclusiva defende os princípios e valores éticos e enfoca propostas pedagógicas que contemplam cada aluno, individualmente, respeitando suas limitações durante o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Vieira (2012) a educação inclusiva significa a interação, a socialização e a própria construção do conhecimento. Pode ser compreendida ainda, como um processo gradual e dinâmico,

com ênfase na cooperação, na solidariedade, no respeito e valorização às diferenças, na pesquisa reflexiva e na melhoria para todos os envolvidos.

O papel do professor é o de se tornar mediador e responsável pela construção do conhecimento, interação e socialização do aluno com NEE, sendo a inclusão considerada uma oportunidade para reedificar este público, analisando cuidadosamente todos os casos, dos mais simples aos mais complexos, pois uma educação de qualidade é, constitucionalmente, direito de todos.

Para concretizar os objetivos da rede educacional, esta se deve direcionar e centrar-se nos quatro pilares básicos da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. (SANCHEZ, 2005, p. 10).

O marco histórico da educação inclusiva no Brasil foi estabelecido a partir do século XVII, período caracterizado pela ignorância, preconceito e rejeição ao indivíduo deficiente. De acordo com Vieira (2012) eles eram internados em hospícios, prisões, orfanatos e outros tipos de instituições que os tratavam como doentes anormais. Na antiguidade, estas pessoas eram rotuladas como aleijadas, mal constituídas, deformadas, débeis ou anormais.

Além disso, havia um grande descaso por parte do poder

público, não apenas com relação às pessoas com deficiência, mas com a educação como um todo, e as raras instituições existentes foram criadas para atender aos casos mais graves, enquanto os casos mais leves eram ignorados em função da falta de escolarização da população, predominantemente rural.

Foi somente a partir do século XX que alguns cidadãos deram início a movimentos sociais em favor da luta contra a discriminação e a valorização de uma sociedade inclusiva. Segundo Jannuzzi (apud Vieira 2012 p. 5), foi somente a partir de 1930 que a sociedade civil começou a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. A esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular.

Neste contexto, ao final do século XX, movimentos sociais, políticos e educacionais, estudiosos, associações e conferências propõem aprofundar as discussões, problematizando os aspectos acerca deste público, resultando em reflexões diante das práticas educacionais.

Percebe-se, desde o final do século XX até a contemporaneidade os progressos sociais, pedagógicos e tecnológicos por uma sociedade inclusiva no Brasil, contando com salas de recursos multifuncionais, atendimentos diferenciados,

métodos tecnológicos como computadores adaptados, programas e aplicativos, e outros diversos aparatos voltados para pessoas que sofreram com discriminações e preconceitos e que hoje busca a garantia dos seus direitos perante a sociedade.

Com relação à legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) garante o direito de todos à educação, sendo dever do Estado e da família promovê-la, garantindo uma educação qualitativa, sem exceção, e com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Quanto à inclusão social e escolar, a LDB 9.394/96 determina que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de

zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para

os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Assim, torna-se claro que existe, atualmente, um compromisso político do governo com relação às pessoas com NEE, de forma a garantir a efetivação da inclusão social através de recursos e atendimento de qualidade neste contexto educacional.

Serão mostradas, no próximo capítulo, algumas técnicas de trabalho que podem ser utilizadas no processo de alfabetização das pessoas com deficiência e como o professor pode transferir atividades pedagógicas para situações didáticas que insiram alunos com diferentes tipos de deficiência ao ensino regular. Todavia, isso só acontecerá se houver interesse, qualidade, eficiência e competências por partes dos gestores educacionais, bem como a possibilidade de recursos fornecidos pelas políticas públicas, pois a educação inclusiva necessita do seu cumprimento, acordado à qualidade que a legislação brasileira oferece.



## ALFABETIZANDO PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Conforme relatado, a educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento e sempre em atualização, sujeito a reflexões e ações concretas que podem levar a eficientes práticas pedagógicas. As diferentes deficiências requerem distintas formas para se alfabetizar.

A deficiência motora, caracterizada pelas limitações nos movimentos e na coordenação de membros e/ou cabeça, faz com que a pessoa necessite de adaptações que garantam a

acessibilidade motora, isto é, o pleno acesso a todos os espaços físicos, com uma estrutura apropriada, que resulte na independência e autonomia da mesma.

Segundo Reily (2004), os recursos da tecnologia assistiva utilizados na prática pedagógica dependerão das funcionalidades de cada estudante e de suas necessidades educacionais específicas. Dentre estes recursos estão: lápis engrossado para facilitar a escrita, computadores com sistema de comunicação alternativa,

vocalizadores portáteis, e outros.

Todavia, nem todas as escolas possuem tais recursos, atrelados, quase sempre, a questões financeiras. Assim, cabe ao professor alfabetizador ser criativo ao utilizar ferramentas simples que também podem garantir o acesso do seu aluno na aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que ele identifique as peculiaridades educacionais de cada estudante para a escolha mais adequada de materiais didáticos e pedagógicos.

A pessoa com deficiência motora, quase sempre, é discriminada e excluída do ambiente educacional, pois grande parte dos professores, de forma preconceituosa, rotula o aluno ao determinar que não haja possibilidades de aprendizagem, ou que, atrelada à deficiência motora, a pessoa possui também deficiência intelectual, o que não é verdade para todos os casos. E a segregação acentua-se ainda mais quando a deficiência motora, a pessoa possui também deficiência intelectual, o que não é verdade para todos os casos. E a segregação acentua-se ainda mais quando a deficiência motora também influencia na fala, impedindo o aluno de se expressar verbalmente com fluência.

Ainda de acordo com Reily (2004), um dos principais recursos de tecnologia assistiva que pode possibilitar a erradicação das barreiras comunicacionais é a Comunicação Alternativa Suplementar (CAS). A CAS prevê estratégias e recursos de baixa

ou alta tecnologia que promovem acesso ao conteúdo pedagógico (livros digitais, softwares para leitura, livros com caracteres ampliados, computadores com programas específicos e periféricos, como mouse, teclados). A CAS só pode ser implementada depois que o professor, com o apoio de um especialista, realizar uma profunda avaliação de seu aluno e de sua deficiência.

Dentre algumas técnicas de alfabetização para pessoas com deficiência estão as chamadas pranchas de letras (como poderemos visualizar abaixo),

que podem associar uma figura a uma palavra ou uma letra a um comando. Zaporoszenko e Alencar (2008) fornecem também outra dica para realização das atividades de alfabetização, com diferentes tipos de pictogramas, ou seja, símbolos que representam objetos, conceitos ou mensagens através de desenhos. Cartões com estes pictogramas, de acordo com as autoras, podem estar relacionados com palavras, como suportes para exploração de textos, como formas para encaixe de sílabas e como estímulo visual e escrito.



Fonte da imagem: <http://www.assistiva.com.br/CAA04.gif> Acesso em 17 de julho de 2017.

Cabe ressaltar que, para um efetivo trabalho pedagógico com pessoas com deficiência motora, a escola precisa ter condições de acesso, como rampas, elevadores, banheiros adequados, sinalizações, corrimões nas escadas e cadeiras de rodas.

Quanto à deficiência intelectual, é preciso considerar que o laudo médico não é sinônimo de incapacidade de aprendizagem, o que leva muitos professores a colocarem a culpa da não aprendizagem do aluno em sua deficiência. Assim como acontece com a deficiência motora, o educador

precisa pensar se as condições de aprendizagem do aluno, bem como sua avaliação, estão sendo favoráveis e se ele está incluído nas atividades pedagógicas e no planejamento diário. Se esses fatores não forem respeitados, o aluno não irá aprender.

Não há um prazo determinado para que a pessoa com deficiência intelectual se alfabetize, mas é possível, desde que haja atividades diferenciadas como materiais que se utilizam de recursos visuais e sonoros.

No caso das crianças cegas ou com baixa visão, é preciso refletir que elas não poderão contar com o mesmo acesso visual aos objetos e ilustrações considerados atrativos, mencionados nas situações anteriores. É importante pensar em outras maneiras de motivação e atratividade na reflexão do processo de leitura e escrita:

*Nesse contexto, é importante compreender o desenvolvimento da consciência da escrita em crianças com cegueira, considerando que elas não têm as mesmas possibilidades de contato com a riqueza de material gráfico emergente no universo da escola e da família. Além disso, a preponderância de recursos pedagógicos referenciados na exploração e na comunicação visual e a escassez de material acessível acentuam significativamente esta defasagem (DOMINGUES, 2010, p.47).*

É preciso ainda refletir sobre

a familiarização dessas crianças com a escrita em braile, devido às representações táteis presentes nos livros, embalagens e outros suportes de texto. Ainda de acordo com Domingues (2010), essa ação se torna pertinente, sobretudo, para permitir o treino da sensibilidade tátil, necessária às pessoas com deficiência visual no que tange às ações da leitura e da escrita.

O processo de alfabetização para crianças cegas dá-se à medida que são criadas situações que as conduzam ao reconhecimento de uma ou de outra representação da escrita em braile, que pode levá-la a iniciar as diferenciações entre registros que representem números, pontuações, letras e possíveis relações sonoras que possam ser estabelecidas. É preciso considerar também que estas crianças precisam ser inseridas em situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma significativa e de preferência em situações reais, adequadas ao gênero textual e ao contexto de utilização.

Toda escola deve ofertar material didático acessível para os alunos cegos e com baixa visão, como regletes e punção (ferramentas para a escrita em braile), soroban (ábaco para o ensino do sistema numérico), ferramentas de comunicação, como sintetizadores de voz que possibilitam a leitura e a escrita pelo computador, lupas manuais e eletrônicas, jogo com letras e palavras em tipo ampliado, cores

contrastantes e sua representação em braile. Além disso, o aluno cego deve receber o ensino do braile, noções de orientação e mobilidade, e de atividades de vida autônoma e social. É preciso, contudo, lembrar que a utilização desses recursos não substitui o currículo escolar e as aulas regulares.

Os alunos cegos e com baixa visão devem participar das mesmas atividades, tendo assegurada condição de acessibilidade de acordo com a escolha do estudante. Reily (2004) ressalta que alguns cuidados devem ser tomados na sala de aula, a fim de melhorar a condição de leitura das crianças cegas ou com baixa visão, sempre analisando cada caso e necessidade individualmente. Elas não conseguem utilizar material impresso comum. O texto fica mais acessível quando é reproduzido, eliminando-se os excessos de detalhes e estímulos visuais, deixando a imagem e o texto mais limpos.

A autora supracitada destaca ainda que, às vezes, a criança com deficiência visual movimenta a cabeça de maneira pouco usual, mas é dessa maneira que ela consegue enxergar. Mediada pelo adulto, ela pode aprender a procurar detalhes relevantes, que lhe fornecerão importantes dicas para identificação daquilo que está diante de si.

O processo de alfabetização da pessoa surda na língua portuguesa é considerado um dos grandes

desafios na educação destes alunos. Assim, para entender as implicações da surdez na alfabetização passa também pela compreensão da importância da audição para alfabetizar em uma língua oral auditiva, cuja escrita alfabética é um sistema notacional. É preciso usar recursos como aparelhos de amplificação sonora,

sistema de frequência modulada e implante coclear (dispositivo eletrônico de alta tecnologia que visa proporcionar aos usuários sensações auditivas) auxiliam no processo de oralização, se estas forem devidamente acompanhadas e corretamente estimuladas para esse fim.

Para uma prática bem sucedida

na alfabetização o professor precisa compreender que o surdo percebe o mundo por meio da visão, portanto, suas atividades devem estar direcionadas para a exploração de recursos visuais. As imagens não podem ser meros enfeites, mas sim detentoras de significado, servindo como sondagem do que foi compreendido desse público.

## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Como foi dito, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de aprendizagem e igualdade de condições de acesso aos conteúdos curriculares e ao conhecimento geral, em classes comuns do ensino regular, tendo garantida a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, que foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 e estão localizadas nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino. Nelas são identificados, elaborados e organizados os recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos.

De acordo com o §1º do artigo 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com

altas habilidades ou superdotação. De acordo com este decreto, são objetivos do atendimento educacional especializado.

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV – assegurar condições para continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

A partir da demanda do atendimento educacional especializado, ou seja, de alunos público-alvo da educação especial, matriculados em classes comuns, a escola regular deve

dispor de Salas de Recursos Multifuncionais do tipo I e do tipo II. As salas do tipo I são constituídas de “microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação aumentativa e alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, mesas, cadeiras, armário”. Já as salas do tipo II, além dos recursos da sala do tipo I, têm: impressora braille, reglete de mesa, punção soroban, globo terrestre acessível, software para produção de desenhos gráficos e táteis, dentre outros específicos para o atendimento de alunos com deficiência.

Dentre algumas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas nesses espaços estão: produção de materiais com contraste visual, ensino do sistema de braille, realização de atividades de

orientação e mobilidade, ampliação de fontes, ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos, estímulo ao uso de materiais com cores fortes e contrastantes (para alunos cegos e com baixa visão); adequação de materiais didático-pedagógicos, de mobiliário, de recursos de informática, desenvolvimento de projetos de parcerias com profissionais da arquitetura, terapia ocupacional, fonoaudiologia, neurologia, dentre outros (para alunos com deficiência física e intelectual); ensino e coordenação de oficinas de Libras e desenvolvimento do aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita (para alunos surdos).

Para que haja um novo olhar para a educação inclusiva num contexto alfabetizador, o Atendimento Educacional Especializado deve estar organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Tanto o professor comum, o professor da sala de recursos, o gestor e toda a equipe escolar, juntamente com a família, devem estar atentos para que a sala de recursos não se torne uma ferramenta excludente, detentora de um atendimento segregado, que reduza o potencial de aprendizagem dos alunos e, acima de tudo, que a escola cumpra sua função social de valorizar e respeitar a diferença, como parte da diversidade humana, garantindo o verdadeiro direito de aprendizagem de cada criança.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, conclui-se que a educação inclusiva é um direito garantido constitucionalmente e que deve acontecer nas escolas regulares. Embora no passado tenha sido motivo de preconceito e segregação, atualmente o governo e a sociedade tem um novo olhar no que se refere a crianças com necessidades especiais. Desta forma, as escolas precisam estar preparadas para receber, atender e ensinar este público, seja através de atividades diferenciadas, de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, e de parcerias com especialistas na área e com a família.

Conforme previsto nas hipóteses, o professor alfabetizador precisa usar de criatividade para potencializar possibilidades de ensino, por meio de situações em contextos inclusivos de

alfabetização. A pesquisa buscou ressaltar que é possível alfabetizar pessoas com diferentes tipos de deficiência, seja motora, intelectual, visual ou auditiva nas salas de aula regulares, mas que é necessário criar um ambiente propício para tal tarefa, o que favorecerá a aprendizagem em espaços comuns.

Entretanto, a recomendação é que o processo de ensino-aprendizagem ocorra nas chamadas salas de recursos multifuncionais e que haja a participação da família, para que experiências sejam trocadas. Cabe ao professor o desejo de lidar com essa situação, fazendo o que estiver ao seu alcance para que a educação inclusiva não seja vista apenas como um desafio, mas como uma experiência que levará ao sucesso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011/2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011/2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 14 de fevereiro de 2014.

DOMINGUES, C.A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Especial do Ceará, 2010.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: **Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista da Educação Especial – Out/2005, Nº 40.

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Papyrus editora, 2004.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial – Out/2005, Nº 07.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico a contemporaneidade**. In: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/24042013TCC%20-%20Givanilda%20Marcia%20Vieira.pdf> Acesso em: 04 de fevereiro de 2014.

ZAPOROSZENKO, Ana; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Comunicação Alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão**. **Caderno pedagógico**. Série: Educação Especial. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.



**Andrezza Gabi R. Marques**

Formada em Licenciatura plena em matemática pela Universidade do Grande ABC e em Licenciatura Plena em pedagogia pela Universidade Nove de Julho, atualmente trabalhando no CEI CEU São Rafael – Prefeitura de São Paulo.

# A CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INICIANDO A CONSTRUÇÃO NO PROFESSOR

Este trabalho de pesquisa traz através das bibliografias estudadas um pouco da história da música, desde os tempos mais antigos até os dias atuais, a história da música brasileira e suas misturas com outras culturas, a influência da música nas crianças e como a música auxilia no desenvolvimento das crianças quando utilizada na área da educação.

Com base no documento Referencial Nacional para Educação Infantil esta pesquisa traz orientações que colaboram com os professores no conhecimento de como trabalhar a música na Educação Infantil e através dessas orientações surgiu o planejamento de atividades que me permitiram compreender quão importante é a música na educação Infantil.

O desenvolvimento desta pesquisa tem o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a música desde seu surgimento, passando por toda a história da humanidade e assim chegar a sua importância na Educação Infantil. A contribuição no desenvolvimento dos aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social justificam a presença da música no contexto da Educação e, portanto cabe ao educador favorecer a diversidade de estilos de músicas, atividade rítmica e musical, exploração dos vários sons, inclusive do silêncio e acima de tudo saber respeitar o direito das crianças se expressarem conforme suas

preferências musicais.

Apresentar a importância da música para o desenvolvimento da sabedoria e do convívio social dos alunos de educação infantil e o poder que ela tem de contribuir para a aprendizagem, se faz cada vez mais necessária levando-se em conta que esse tipo de atividade está cada dia mais presente na vida escolar e na necessidade de se ter sua aplicação de forma correta e prazerosa.

Saber aliar a prática educativa e a música é fazer da escola um lugar alegre e receptivo. A música na Educação Infantil além de ser facilitadora do processo ensino-aprendizagem, pode também ampliar o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural

e seu conhecimento e uso não deve ser privilégio de poucos.

O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa, ajudar a recordar as informações. Mas, a música também deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural. A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado permitindo que o aluno se torne mais crítico. Conforme Mársico (1982, p 148) "[...] uma das tarefas

primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que seja o ambiente sociocultural de que provenha”.

## MÚSICA E EDUCAÇÃO



O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil (RCNEI, 1998), define música como sendo a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos expressivos entre o som e o silêncio.

A música faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo á linguagem musical.

É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

Na educação, a música entendida de forma aberta pode ser uma grande aliada na construção partilhada do saber. O professor pode começar incentivando a prática

das formas coreográfico-lúdico-musical daquilo que conhecemos como música folclórica (com suas brincadeiras e jogos), passando pelas músicas populares e pelo repertório clássico e até mesmo pelo experimentalismo com os sons.

Vale lembrar, entretanto, que o trabalho com música na educação não precisa ser prerrogativa apenas das pessoas que tenham especialização nesse campo. Com certa dose de bom senso, qualquer professor poderá propor atividades interessantes nas quais a música esteja envolvida. (Material de estudos P.E.C municípios, p.1667, 2004)

Para George SNYDERS (1992), professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris o ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia-a-dia. Múltiplos são os caminhos da educação musical, seus recursos, seu meios e só atingem seu pleno valor na medida em que o professor saiba tornar presente,

real, o elemento de beleza contido no interior de cada técnica e em cada tipo de atividade. O professor e as crianças trazem consigo todo o tempo os instrumentos necessários para esse trabalho: a própria voz e a capacidade de ouvir e reproduzir com o canto tudo o que puder ir sendo incorporado ao repertório da classe.

Snyders destaca que o canto é a mais pessoal e íntima das formas musicais. Cada pessoa possui a própria “impressão musical”, assim como tem uma “impressão digital”, com características únicas. Se o professor puder considerar as particularidades e possibilidades da voz de cada criança, saberá que tem em sua classe um número incalculável de instrumentos com os quais poderá realizar seu trabalho.

Segundo a educadora Chris BUENO (2000), casar música e educação dentro de uma sala de aula, além de gerar resultados animadores e gratificantes, faz com a difícil tarefa de ensinar seja muito mais gostosa e divertida.

## A MÚSICA E AS CRIANÇAS

Vários estudos confirmam a importância que a música tem para o bem estar do bebê, desde quando ele ainda é um feto e está no ventre da mãe. A música traz tranquilidade para a mãe e para o bebê, introduzindo-o na sensibilização aos sons, desde muito cedo.

Segundo ROSSETTI (2001), crianças em torno de um ano e meio, embora ainda não falem, se expressam através de movimentos, sons e ritmos. Esses pequeninos adoram ouvir música e demonstram grande satisfação com o canto dos pássaros, das cigarras, dos grilos...

A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observações e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranquilos ou agitados.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrãos, onomatopeias, etc. explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando

uma música.(RCNEI, 1998).

O que caracteriza a produção musical das crianças segundo o RCNEI é a exploração do som e suas qualidades – que são altura, duração, intensidade e timbre – e não a criação de temas ou melodias definidos.

Não dá pra imaginar um mundo sem som e se pararmos para analisar, quase todos os sons que ouvimos durante o nosso dia, são como instrumentos musicais tocando alguma melodia: os pingos de uma torneira, os trovões, a chuva, as cigarras cantando lá fora, o arrastar de um chinelo ao andar, as ondas do mar explodindo na praia e tantos outros.

Aliás, eis aqui uma bela forma de ensinar para as crianças. Com elementos e situações já vivenciadas por elas, podemos colocá-las em contato com todos os tipos de sons e mostrar a elas como o mundo seria esquisito se não tivesse o despertador e o telefone tocando, a música para cantar e até a fala que não teria razão de ser.

Fazer as crianças imitar com a boca, os sons dos objetos e do que está ao seu redor, faz com que ela tenha maior observação sobre o mundo em que vive e a desenvolver desde cedo à sensibilidade para a música.

Este é o princípio de tudo.

A educação musical está fazendo parte da educação das crianças,

desde a pré-escola pela importância que a música traz não só como entretenimento, mas no auxílio do aprendizado da fala, como o de aprender a ouvir e na coordenação motora.

A música tem ainda, o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com as outras crianças e estabelece um meio de se comunicar muito mais harmonioso do que aquela que é privada da música, em contra partida, quando aprende a tocar algum instrumento, também aprende a ficar sozinha, sem se sentir solitária ou carente de atenção.

A música ainda beneficia na fala, através das músicas infantis como „roda-rodá“, „o sapo não lava o pé“ e outras, onde as sílabas são rimadas e repetitivas, fazendo com que a criança entenda o significado das palavras através dos gestos que se fazem ao cantar. Portanto, a criança se alfabetiza mais rápido.

O poder de concentração que a música traz para a criança é um dos grandes benefícios em introduzi-la desde cedo em algum instrumento. Outro fator importante é que a música é pura matemática e certamente aqueles que a estudam desenvolvem maior capacidade de aprendizado nessa matéria. (MONTEIRO e GARCIA, 2002).

Chris BUENO (2000), afirma que quem trabalha com educação ou psicologia infantil sabe que

durante o desenvolvimento das crianças várias „janelas” se abrem e se fecham. Essas „janelas” nada mais são do que um período de tempo em que certa porção do cérebro está mais ativa, facilitando o desenvolvimento de certas áreas do conhecimento. Assim, existem janelas de literatura, matemática, linguagem, etc. A janela musical se abre aos 3 anos, fechando-se aos 10. Durante esse período, a criança terá sua habilidade musical desenvolvida ao máximo. Depois de fechada a janela ainda é possível aprender música, mas certamente será muito mais difícil e demorará muito mais tempo, não apresentando os mesmos resultados de quem aproveitou a janela musical aberta.

Desenvolver a musicalidade nas crianças nessa faixa etária (3 a 10 anos) é muito importante não só para sensibilizá-las para a música ou para que se tornem artistas extremamente virtuosos, mas para que outras áreas do cérebro sejam estimuladas também. Sabe-se que a que a área cerebral responsável pela música está muito próxima da área de raciocínio lógico-matemático (as conexões nervosas acionadas ao se executar uma obra clássica são muito próximas daquelas usadas ao se fazer uma operação aritmética ou lógica, no córtex cerebral esquerdo). A música é um dos estímulos mais potentes para estimular os circuitos do cérebro. Além de ajudar no raciocínio

lógico-matemático, contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a percepção de sons sutis e para o aprimoramento de outras habilidades.

Pesquisas realizadas por musicoterapeutas com o intuito de provar essa característica de estímulo cerebral da música mostram que, depois de meses de aula de piano e canto, crianças mostraram melhores resultados na cópia de desenhos geométricos, na percepção espacial e no jogo de quebra-cabeças do que as que não tiveram aulas de música. Assim também se observou que músicos destros têm mais habilidade com a mão esquerda do que pessoas canhotas e que alunos de medicina habituados a ouvir música clássica tem maior facilidade para auscultar corações e pulmões.

Segundo Virginia ADAMS (2002), musicoterapeuta, as canções dedicadas ao público infantil devem ajudá-las a formar ideias sobre o mundo em que vivem. „A música deve servir como veículo para conceitos positivos, como saúde, higiene e alimentação”, diz. Para a compositora, a maneira de conduzir o trabalho é fundamental para atrair a atenção da garotada. „Procuro sempre trabalhar com crianças. Apesar de ser mais difícil, o resultado permite uma maior identificação por parte dos ouvintes, ou seja, os pequenos. A criança precisa de impulso e diversão e quando

componho tento raciocinar como elas. Não faço as canções pensando no que os adultos gostariam de ouvir, mas sim nos interesses da turminha”.

Virginia acha que as canções para o público pré-escolar devem-se adequar à realidade desta faixa etária. „Procuro abordar questões do universo infantil, como a alimentação, a higiene bucal, os cuidados com a natureza e as descobertas feitas pelas crianças. As melodias de fácil apreensão contribuem para tornar algumas tarefas obrigatórias, como escovar os dentes, em momentos de diversão”, revela.

De acordo com Virginia ADAMS(2002), os pais são responsáveis pelo que seus filhos ouvem. „A criança é um ser moldável e precisa de informações que façam parte de seu mundo. Algumas pessoas sem compromisso com a formação dos pequenos acham normal que estes ouçam músicas feitas para adultos, muitas vezes com conceitos inadequados e que contribuem para a erotização precoce”. Apesar disso, a compositora percebe uma melhora na oferta de produtos para o público pequeno. „Hoje vejo materiais de qualidade dentro do universo infantil”.

Quando habituado a expressar-se musicalmente desde os primeiros meses de vida, o indivíduo passa a ter a musicalidade como característica permanente de sua personalidade.

# MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.

A criança através da brincadeira relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que faz música: brincando. Receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, „descobre instrumentos”, inventa melodias e ouve com prazer à música de todos os povos.

De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados.

Música é arte e também ciência de combinar os sons de maneira agradável ao ouvido. É uma linguagem feita de ritmos e sons, capaz de despertar e exprimir sentimentos. A combinação dos elementos básicos que a constituem: som, ritmo, melodia e harmonia, possibilitam a sua expressão, que é de enorme beleza.



*“Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade. É preciso ensinar o mundo inteiro a cantar”*

(WEIGEL,1988).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canção. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Ainda segundo o Referencial, outra prática corrente tem sido

o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos – pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. – muitas vezes confeccionados com materiais inadequados e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas

à criação e à elaboração musical. Nesse contexto a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

O documento afirma que mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética

e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Quando um educador seleciona algumas canções para trabalhar com as crianças, é importante que ele ofereça a elas um repertório variado, pois cada região do Brasil tem suas músicas típicas, que foram influenciadas pelas várias culturas que compõe o nosso país. Temos uma diversidade enorme de instrumentos e ritmos. Apresentando às crianças essa riqueza musical, estamos despertando nelas respeito pelos colegas de outras regiões e curiosidades pelo novo. (ROSSETTI – FERREIRA, 2001).

É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo infantil e que leve em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer todos os meios que

têm em mãos para criar, à sua maneira, situações de aprendizagem que deem condições às crianças de construir conhecimento sobre música e dança. (SNYDERS, 1992).

Pesquisadores e estudiosos veem traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com música proposto por este documento (RCNEI), fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos.

Abaixo relatarei em resumo as propostas de trabalho contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil na área de música:

## OBJETIVOS

O trabalho com música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções de musicais;
- Brincar com música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.
- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

## ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de música, nas instituições de educação infantil, deverá acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger:

- A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiência com a matéria prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e

o silêncio;

- A vivência da organização dos sons e silêncio em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;

- A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Os conteúdos estarão organizados em dois blocos que abarcarão, também, questões referentes à reflexão:

I. O Fazer Musical – É uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias,

não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

II. Apreciação Musical – Refere-se à audição e interação com músicas diversas. A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas das crianças. A música, porém, não deve funcionar como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado ambiente. Assim, o desenvolvimento da linguagem é fator essencial para seu desenvolvimento psicointelectual. Segundo Kostiuk (2005),

---

## APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE

A musicalização favorece sobretudo a oralidade, uma vez que música é primordialmente, oralidade. Na vivência com as crianças percebemos que no início das atividades elas só observam as canções e aos poucos acompanham o ritmo e cantam os finais das frases. Fazem registros musicais na sua memória, a princípio apenas vocaliza, e, aos poucos, vão aumentando seu repertório de palavras, desenvolvendo sua capacidade de expressão, ao imitar

gestos e ações. A linguagem faz com que pensamentos e emoções de uma pessoa possam habitar a outra.

Para Luria (1985) a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assumida como um fator excepcional que dá forma à atividade mental aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. Desse modo, o ser humano constitui-se

como um ser único, tornando-se não só um produto do seu meio, mas agente ativo nesse ambiente. Assim, o desenvolvimento da linguagem é fator essencial para seu desenvolvimento psicointelectual. Segundo Kostiuk (2005),

*Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior; em*

*fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (KOSTIUK, 2005, p.21).*

Nesse sentido, podemos pensar que a música, como elemento mediador, contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal ao permitir a auto-expressão da criança, de forma espontânea e natural, constituindo-se em uma forma de linguagem.

Luria (1991) afirma que, a formação da atividade consciente, esse sistema de códigos e significados, a linguagem, “[...] é o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (LURIA, 1991, p.81).

A linguagem guarda em si, e, portanto, permite comunicar aos outros, o conhecimento, os valores, os sentimentos e o modo de pensar dos homens de diferentes culturas e épocas distintas. Por essa razão, ela faz a mediação entre o individual e o social, em um processo em que ambos se modificam.

Com base nos estudos da perspectiva Histórico-Cultural entendemos a música como uma forma de linguagem, produto da cultura, que se constitui nas interações sociais e não como um dado a priori, mas sim, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações

anteriores. Portanto, deve ser usada na escola da infância como forma de desenvolvimento da linguagem verbal, e não como algo ornamental, a ser utilizado em eventos, datas comemorativas, ou ainda como complemento no ensino de outras disciplinas.

Ao mesmo tempo esse instrumento psicológico, a linguagem musical, também permite o desenvolvimento de outras funções primordiais para o ensino como memória, a percepção e o pensamento.

Sokolov (1969) explica que sem a fixação dos fatos por meio da memória, o ser humano não poderia acumular experiências, para utilizá-las em outras atividades, não reconheceria os objetos em sua volta, nem poderia representá-los, nem pensar sobre eles quando não estão presentes, portanto, não poderia orientar-se no meio que o rodeia. Sem fixá-los na memória não seria possível nenhum ensino, nenhum desenvolvimento intelectual e nem prático. Em outras palavras, o homem é homem por forjar-se em um ambiente social, cultural, fundamentalmente histórico.

Foi possível observar em nossa pesquisa que a música ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, de persistência e de dar resposta à constante variedade de estímulos; e assim, facilita a aprendizagem ao manter em atividade os neurônios cerebrais.

A criança memoriza um repertório de canções e conta conseqüentemente com um “arquivo”, informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que canta e inventa, já que desde antes do seu nascimento tem contato com o mundo sonoro e musical, e mesmo antes de falar podemos ver o bebê cantar, gorgear e experimentar sons vocais diversificados.

A linguagem musical estimula também a memória verbal e escrita, visto que uma canção pode ser o relatório de uma leitura, e as notas ensinam o mesmo significado das palavras. Amplia seu repertório de palavras e a sua visão de mundo, não com repetições monótonas, mas com conhecimentos que fazem parte de sua vida e por meio da apropriação de bens culturais produzidos socialmente. Sokolov (1969) deixa claro que memorizamos melhor o que tem significado importante para a nossa vida, e também aquilo que está associado aos nossos interesses e necessidades.

Esse mesmo autor sugere que a atenção e a percepção são funções fundamentais, que se encontram na base do desenvolvimento das demais capacidades de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação, não se estabelecem e não operam sem essa participação efetiva. A percepção é uma capacidade intelectual extremamente importante à educação, uma vez que, em menor e maior grau, está imbricada em

todas as atividades escolares. Essa função está presente em quase todos os animais, assim como nos bebês e é de natureza reflexológica, ou seja, movida por necessidades instintivas. Enquanto que nos animais se mantém inalterada, no homem, sofre modificações substantivas. Como afirma Vigotski (1996) é por meio da aprendizagem do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos que as formas cognoscitivas e de sentimento se estabelecem. Pela mediação, pela via da linguagem, o caráter instintivo da percepção vai sendo substituído pelo caráter social, e ganha uma nova identidade e uma nova dimensão humana. Dessa forma, a aquisição da linguagem humaniza a percepção como explica Sokolov (1969),

*A percepção se forma desde a infância sob a influência da linguagem, na qual se tem fixado a experiência social das gerações passadas. As indicações*

*verbais dos adultos ajudam a criança a destacar uma ou outra parte dos objetos, a perceber o que é parecido ou sua diferença. Por meio da palavra, a criança adquire novos conhecimentos sobre os objetos e isto, influi essencialmente sobre a percepção (SOKOLOV, 1969, p.148, tradução nossa).*

De posse dessas informações, nos indagamos sobre as condições necessárias para o desenvolvimento dessa função por meio das atividades musicais. A escuta tem grande importância na Educação Infantil, escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, ou seja, detalhar e tomar consciência do fato sonoro. Como por exemplo, quando trabalhamos nas aulas de musicalização com os diversos tipos de sons - sons do entorno, sons da natureza, sons dos animais, sons do corpo, sons dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana - estamos propiciando as

crianças à oportunidade de ouvir, não apenas como um processo fisiológico, mas sim como um processo contínuo de interpretação de dados com vistas à integração entre a ação e a recepção sonora (BRITO, 2003). Graças a essas atividades a criança estabelece a comunicação, que transcende o simples contato sensorial com o mundo circundante: a percepção lhe permite a compreensão.

Enfim, como percebemos nesse estudo, a criança ao se apropriar da linguagem, fica apta a organizar sua percepção e memória, e é capaz de tirar conclusões a partir das suas próprias observações e fazer deduções e assim conquistar todas as potencialidades do pensamento. Ao nomear algo, ela estará analisando e passando a usar palavras para designar e resolver problemas relacionados ao seu mundo, por intermédio de experiências de todo o gênero humano, e não só por sua experiência pessoal.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse processo em que foram estudadas várias bibliografias sobre o tema psicopedagogia: música e sua importância na Educação Infantil vêm que a música pode se tornar um elo para unir e reforçar todas as outras formas de expressão ou atividades e que isso acontece

quando as experiências musicais apresentam continuidade e harmonia com um tema do interesse das crianças.

Evidenciou-se através deste estudo, em um aspecto global geral, que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da

musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador

do processo educacional. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com

habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Além disso, a música também vem sendo utilizada como fator de bem estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas, como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde.

As atividades de musicalização favorecem a inclusão de crianças

portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- BEYER, Esther(Org.). **O som e a criatividade. Reflexões sobre experiências musicais.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. 1998, Câmara da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** Brasília.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.
- DEHEINZELIN, Monique. 1994, **A fome com a vontade de comer. Uma proposta curricular de Educação Infantil.** Editora Vozes 4ª edição. São Paulo.
- GAINZA, V. H.. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.
- KOSTIUK, G. S. **Alguns Aspectos Da Relação Recíproca Entre Educação E Desenvolvimento Da Personalidade.** In: Leontiev, A. N.; Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. E Outros. **Psicologia E Pedagogia: Bases Psicológicas Da Aprendizagem E Do Desenvolvimento.** Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LURIA, A. R. **Curso De Psicologia Geral. Trad. Paulo Bezerra.** V. 2 São Paulo: Civilização Brasileira,1991.
- LURIA, A. R. **O Papel Da Linguagem Na Formação De Processos Mentais: Colocação Do Problema.** In: Luria &Yodovich. **Linguagem E Desenvolvimento Intelectual Da Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MÁRSICO, L. O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- NEGRINE, A. S.. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica.** Revista Perfil, ESEF/UFRGS, v. I n. 01, p. 04-12, 1997.
- SNYDERS, George. 1992, **A escola pode ensinar as alegrias da música.** Cortez. São Paulo.
- SOKOLOV, A. N. LA PERCEPCION. IN: SMIRNOV, A. A. ET AL. PSICOLOGIA. MÉXICO: GRIJALBO, 1969, P. 144-176.
- SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento Dos Processos Psicológicos Superiores.** Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** V. Iv. Madrid: Visor. S.A., 1996.



# A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu inicialmente de observações do cotidiano da pesquisadora como educadora no espaço da Educação Infantil. Nessas rotinas o planejamento educacional nem sempre era valorizado. Observava-se resistência ao ato de planejar, planejamentos copiados e repetidos durante anos consecutivos para crianças em idades diferentes, com realidades distintas entre outros equívocos. Ao dar início ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o aprofundamento dessas questões tornou-se objetivo. Elegeu-se então mergulhar na temática com a finalidade de pesquisar mais sobre: "A importância do Planejamento Pedagógico na Educação Infantil", paralelamente à prática que os educadores dão ao planejamento na Educação Infantil. Verifica-se que existem algumas divergências quanto ao modo de planejar e sua real função, embora seja quase unanimidade entre os educadores a consciência da necessidade dessa ação.

Na construção do planejamento o educador vai conhecendo sua turma e elaborando cotidianamente a identidade da mesma, com método a ser utilizado na ação de planejar, fazendo ligações entre a realidade, à ideologia e as necessidades, pois desta maneira o planejamento irá evidenciar o caminho que o educador terá que seguir para nortear e auxiliar com sabedoria a vida escolar das crianças.

Compreende-se que um bom planejamento contribuirá para o desenvolvimento das



**Antonio Carlos Sprovieri**  
Professor de Ensino Fundamenta II e médio de Ciências da Prefeitura de São Paulo/Emef CEU Jaçanã

potencialidades: físicas, cognitivas, motoras, afetivas e sociais de forma significativa tanto para o educador quanto para a criança, possibilitando o processo de ensino aprendizagem.

Assim, a ação de planejar na Educação Infantil se faz importante

pelas ligações necessárias dos seguimentos pedagógicos.

O ato de planejar requer atenção minuciosa nas Instituições de Ensino, desta maneira vai aos poucos sendo construída a identidade da turma, dentro de um

conjunto de orientações e normas que iluminam a ação pedagógica em seu cotidiano. Neste sentido, surgem as indagações: Por que planejar? E para que serve o planejamento na Educação Infantil?

Esta pesquisa justifica-se, partindo do entendimento da relevância no ato do planejamento na Educação Infantil para o processo de desenvolvimento das crianças e das reflexões a respeito da compreensão dos professores pela importância dessa ação.

Sabe-se que o Planejamento Pedagógico precisa estar fundamentado no Projeto Político

Pedagógico para que sejam evitadas as improvisações, perda de tempo e principalmente o fracasso escolar. O Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta que traz segurança.

Assim, o educador precisa desenvolver uma relação de confiança e troca com as crianças, navegar na aventura em busca do desconhecido, construindo assim, a identidade do grupo juntamente com elas e perceber as necessidades expressas pelas crianças. O educador precisa conhecê-las e saber como auxiliá-las em seu desenvolvimento traçando projetos de trabalho que

efetivem uma prática de valorização infantil enquanto ser humano em desenvolvimento.

Portanto, as Instituições Educacionais devem estar atentas, observar a realidade dos sujeitos envolvidos e buscar as condições necessárias para o desenvolvimento das ações planejadas, já que visam à formação de parcerias no sentido de promover a articulação dos vários segmentos, evidenciando e efetivando as posturas de respeito pela diversidade de opiniões que irão permitir o crescimento coletivo.

## ANÁLISE HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

O tema inclusão escolar é bastante incipiente e, que por isso, merece grandes detalhes ao longo de sua performance histórica. Fala-se em história, logo de início, porque não há presente sem uma abordagem pretérita, da mesma forma, que não haverá futuro, sem que se tenha, uma boa construção momentânea. Daí a necessidade de rever, os aspectos históricos dessa abordagem que afeta todo o mundo.

A grande problemática, talvez não seja identificar a educação inclusiva da década de 70 até os dias atuais e sim, compreender as grandes alterações que corriqueiramente estão sendo aplicadas ao âmbito da inclusão educacional. Afirma-se até que, a inclusão escolar muda no

tempo, contudo, não no espaço.

Fala-se nisso, porque o que se tem como educação inclusiva nos atuais tempos, com certeza, não era o adotado na década de 70, tampouco nas décadas de 80 e 90. Agora, o que se tem como educação inclusiva hoje é uniforme em grande parte dos países, embora, muitos destes, não consigam adequar-se ao cenário mundial, mas o conhecimento é apresentado. Verifica-se isso por meio das convenções que abordam a temática na órbita internacional, bem como, nos próprios efeitos do processo de globalização.

A grande questão nessas circunstâncias é compreender o que seria deficiência física, embora a grande gama na literatura apresente

suas inúmeras versões acerca disso. E sendo, assim, primeiramente, serão identificadas algumas concepções acerca da deficiência como um todo, para depois, a menção à temática.

O primeiro passo a essa conceituação é entender que a mesma está voltada ao âmbito contextual, ou seja, é necessário que situação premente a ser considerada deficiência seja, prioritariamente considerada pela conjuntura social.

Uma pessoa que não tem um dedo é deficiente físico? Uma pessoa que possui mais de cinco dedos na mão pode ser considerada um deficiente físico?

Nas palavras de Souza (1984, p. 11), a normalidade existe quando

*“[...] as várias etapas se sucedem e em todas elas existem comportamentos e desenvolvimentos comuns à maioria das pessoas de um a esma idade e cultura”.*

E nesse cenário, de ordem turbulenta quanto aos aspectos culturais, que se tem noção acerca do futuro das crianças que nasciam com alguma anormalidade. Primeiro porque a criança, na antiguidade, segundo a ciência antropológica, nem considerada criança era, apenas um adulto em “miniatura”, e depois, porque esses mesmos adultos em miniatura, não eram respeitados como tais.

Outro ponto que deve ser destacado quando da análise histórica da educação inclusiva, é o fato de que grande parte do tempo, essa educação era absolutamente proveniente do modelo de atendimento segregado. A análise histórica deve, prioritariamente se fundar nas versões bíblicas, filosóficas e científicas, que estiveram presentes nos diferentes contextos e época históricas, ponderou Schmitt (2006)

Amaral (1997) afirma que na Antiguidade, a segregação e o abandono das pessoas que detinham deficiência ocorriam com o aval da sociedade. O que nos leva a entender que os aspectos culturais faziam com que o deficiente, seja ele em qualquer de suas esferas (mental, físico etc.) fosse tratado de forma excluída/segregada, pois suas condições eram tidas como

anormais aos anseios sociais.

Esse mesmo autor discorria que na Grécia, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram mortas, abandonadas ou expostas publicamente. E que em

Roma, inclusive, havia uma lei que dava o direito à família de eliminar filhos deficientes logo após serem paridos. A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos “disformes e monstruosos” vivessem.

Schmitt (2006, p. 21), nesse sentido, afirma que:

*A visão cristã presente na Idade Média relacionava a deficiência à culpa, ao pecado ou a qualquer transgressão moral e/ou social. Como algo que impedia o contato com a divindade, a deficiência como marca física, sensorial ou mental do pecado.*

Ocorre que nem sempre, a deficiência foi analisada sob apenas o prisma religioso. Com o passar dos anos, a medicina, por meio de seu avanço, começou a debruçar e desvendar os verdadeiros motivos da deficiência, desmistificando o caráter castigador tão defendido pela Igreja.

Desta, feita, a sociedade começou então, a aceitar o deficiente como mais um integrante do mundo, contudo, a rejeição pairava sobre os ambientes em que

estes iriam frequentar. Ora, embora a criança fosse portadora de alguma deficiência, por um viés errôneo, a mesma não deveria frequentar os mesmos locais que uma criança sem ser portadora de deficiência. A ideia agora girava em torno da transmissibilidade.

Isso implicava a concepção de que quanto maior for a distância entre a pessoa que não possui e a pessoa que possui deficiência, melhor seria, uma vez que o risco de transmissão era extremamente mínimo, como se a deficiência fosse passada por osmose, o que na verdade, acabava por violar ainda mais os direitos naturais que todas as crianças tinham. Era necessário que a ciência viesse demonstrar essa situação.

A medicina então evoluiu mais ainda, comprovando que deficiência, seja ela intelectual, física, visual ou auditiva, não se transmite entre os semelhantes. Não é porque seu filho é deficiente visual, que o filho do vizinho, ao conviver com seu filho, se tornará também.

Diante dessa concepção científica, um novo problema passa a configurar de forma enfática, embora existindo desde os primórdios. Tratava-se dos locais educacionais em que as pessoas com deficiência poderiam frequentar, porque nem todas as escolas aceitavam os discentes com deficiência, uma vez que os problemas, segundo esses locais, eram intensos.

Amaral (1997) entende que

na década de 50, surgiram as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se consolida como um subsistema da Educação Comum. Predominava, nesse período, a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo e que era reproduzida pelas instituições filantrópicas de atendimento aos alunos com deficiência.

Esse mesmo autor pondera que na década de 70, com o surgimento da proposta de integração de alunos com deficiência, estes começaram a frequentar as classes comuns. As áreas de Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos (AMARAL, 1997).

A grande questão que girava era que a educação inclusiva era tida como um novo paradigma, que coexistia com a similitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os alunos alcançassem sucesso na escolar regular.

Em outras palavras, a Escola Regular não era o ambiente propício para as crianças portadoras de necessidades especiais. Primeiro porque, nem suporte teórico havia para esse tipo de ensino, e depois, porque retardaria o ensino aprendizagem do restante dos alunos, que não detinha deficiência alguma.

Desta feita, Mantoan (2003) já

se referia que há um movimento de pais de alunos sem deficiência, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.

Diante dessa problemática, Schmitt (2006) elucidava que nas décadas de 80 e 90, a proposta de inclusão de APNES surgiu como uma perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 70, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional desses alunos. Essa nova proposta de inclusão indicava, naquele momento, que os sistemas educacionais passariam a ser responsáveis por criar condições para uma educação de qualidade para todos e fariam adequações que atendessem às necessidades educacionais dos alunos.

Sasaki (1998, p. 12), relacionando o paradigma da inclusão a partir da década de 90, diz o seguinte:

*[...] esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto as comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro de diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, em qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas [...] É o sistema educacional adaptando-se às*

*necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).*

Muitos falam que uma educação inclusiva é aquela que integra os alunos em suas mais variadas características pessoais. Ocorre que inclusão não é sinônimo de integração. Fala-se isso porque na década de 70, o modelo educacional era o de integração. A educação voltada para os APNES era extremamente integralizadora, isto é, estes quem deveriam se adequar ao ensino oferecido, e não o ensino em relação ao alunos.

Mantoan (2003, p. 22), nesse sentido esclarece que:

*O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.*

A autora se refere à concepção já abordada anteriormente, de que a educação voltada para as crianças portadoras de necessidades especiais era aquela desenvolvida por casas filantrópicas, extremamente segregadas. Assim, a concepção de inserção era parcial.

Nesse sistema de integração,



nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Diante disso, a escola não muda como um todo, mas são os alunos que têm o papel de mudar para que se tornem adaptados às exigências escolares (MANTOAN, 2003).

Após a década de 90, uma nova concepção da educação surge, a inclusiva.

Essa educação respeita a diversidade humana, numa contraposição à homogeneização

de estudantes. Mantoan (2003) pondera que a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também, o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Enquanto no modelo anterior o objetivo era integrar uma criança no ambiente escolar regular, que

outrora era excluída, após a década de 90, o intento era nem sequer excluir, mais incluir todos, sem a delimitação prévia de que um dia foi excluído. E é nesse cenário que a política brasileira vem sendo perpetuada no atual século.

A política educacional hodierna se funda nas premissas e isonomia educacional. Em que a primazia é de que todas as crianças estejam frequentando os mesmos ambientes escolares. Incluindo sem nenhuma restrição todos aqueles que possuem alguma deficiência.



## FASES DA INCLUSÃO ESCOLAR

É sabido de que o processo de inclusão escolar não foi uniforme. O mesmo assou por três fases até chegar à atual, em que o direito a Educação é tido como uma garantia constitucional após a promulgação da vigente constituição de 1988, como já mencionado anteriormente. Pois bem, se passará a análise dessas fases.

A primeira fase desse processo é nomeada como "Exclusão". A mesma ocorreu antes do século XX, em que os deficientes eram considerados indignos de educação escolar, permanecendo confinados ao lar ou em instituições como asilos, sanatórios etc. (MIRALHA, 2008).

A segunda fase é a "Segregação". Ocorreu no século XX, mais específico, na década

de 50, aqui, percebe-se o início de se considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém, como atendimento especial, material especial, professor especial (Schlúzen, 2008).

A terceira fase desse processo é a de "integração". Segundo Schlúzen; Rinaldi & Santos (2011) inicia uma mudança filosófica em que as escolas regulares – comuns – passam a 'aceitar' crianças ou adolescente deficientes na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum, ou seja, consistia no fato de que o aluno é quem deve se adaptar a escola.

A partir da década de 80, o sistema educacional sofreu grandes alterações mediante a presença de legislações que passaram a estabelecer a educação inclusiva como aparato fundamental aos PCD's. Iniciou-se o processo de discussão que entende que a escola que deve adaptar-se para incluir o aluno. Segundo Schlúzen; Rinaldi & Santos (2011, p.151) tais discussões pressupõem:

*“(a) valorização das diferenças individuais, como possibilidade de crescimento para todas as pessoas, (b) direito de pertencer e de não ficar de fora; (c) igual valor para as minorias”.*

Entende-se que o objetivo fulcral da inclusão escolar é



estabelecer parâmetros buscando uma lidima escola para todos, ou seja, que a escola passe a configurar uma realidade social a todos os sujeitos que a circula, e não apenas, a uma parcela da sociedade que se adapta as peculiaridades de ensino que a mesma fornece.

A construção de uma escola que esteja acessível a todos traz em seu bojo uma questão vulnerável,

levando-se em conta as condições estruturais atuais do ensino brasileiro, que é o de se propor uma educação sem barreira ou restrições, que atenda as crianças sem pré-seleções. Assim sendo, compreende-se da necessidade da construção/consolidação de uma pedagogia capaz de atender a totalidade de crianças no contexto escolar (SCHLUZEN; RINALDI &

SANTOS, 2011).

Efetivar uma educação inclusiva é sinônimo de proporcionar uma educação voltada a todos, sem distinção de sexo, cor, etnia, posição social e condição física, com uma certeza de qualidade, executada sob a égide de profissionais competentes, de pais responsáveis, de gestores eficientes a acima de tudo, de sociedade receptiva.

## LEGISLAÇÃO PERTINENTE A INCLUSÃO ESCOLAR

O Brasil, por ser um Estado Democrático de Direito, apresentou sua fundamentação legal quanto à educação inclusiva, ainda na promulgação da

Constituição de 1988. É certo de que a Magna Carta trouxe inúmeras modificações ao sistema jurídico brasileiro, e não seria diferente, a temática educação, uma vez que a essência de tudo gira em torno desse direito de todos, e dever do próprio Estado em manter.

Esse texto, em seu artigo 208 assim dispõe:

*Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

*I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;*

*III – atendimento educacional*

*especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;*

*IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;*

*[...] [grifo nosso]*

Tendo em vista o direito universal a educação, e o dever Estatal em promovê-lo, objetivando o desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205 da CF/88), pondera-se haver a necessidade de especificar esse direito a todos os segmentos da sociedade, e as Pessoas com Deficiência (PCD's) merecem esse destaque, haja vista a imensa discriminação que as mesmas vem passando quanto ao ramo educacional.

Mesmo tendo esse Direito garantido constitucionalmente verificou-se a ineficácia do mesmo,

pois o Estado tinha uma legislação utópica, lírica, maravilhosa, contudo, não disponibilizava dos meios necessários para que tal direito fosse concretizado, razão pela qual, somente em 1996, com a promulgação da Lei n.º 9394 de 20 de dezembro, a conhecidíssima Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é que se terá o início da educação inclusiva como uma política pública nacional, e será efetivado com a Resolução n.º 2, de 11 de Setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A LDBEN apresenta, devido à importância da matéria, um capítulo específico para discutir a Educação Especial, o Capítulo V. Nesse capítulo, logo no art. 58, se analisa o seguinte:

*Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos*

*portadores de necessidades especiais.*

*§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.*

*§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

*§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.*

O que antes era tido como exceção, com a promulgação da LDBEN, passou a ser visto como regra, ou seja, o atendimento educacional é uma exceção diante da regra da educação especial; caso utilizando-se de todos os meios necessários e mesmo assim, o aluno deficiente não conseguir se manter na sala de aula comum, se utilizar-se-á os mecanismos especiais.

A Constituição de 1988 é bem clara, quando dispõe o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino. Ela não faz menção à Educação Especial, pois a educação é uma: regular e em sala comum. Os mecanismos é que, em algumas hipóteses, serão diferenciados.

O grande diferencial dessas novas fontes jurídicas que apresentam abordagem acerca da temática é a consideração de crianças deficientes devem, obrigatoriamente, frequentar os mesmos espaços que os sem deficiência frequentam, haja vista, apenas desse modo, a inclusão ser totalmente eficaz.

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Ao longo dos anos, a pedagogia veio ganhando bastante força no ambiente escolar. Existem cargos que são restritivos de pedagogos. E essa ideia vem de uma concepção bastante humanística. Hoje, não tem como se falar em ensino aprendizagem, sem que exista, no polo do educador, uma pessoa com nível superior ou qualquer outro estudo em nível de magistério. O entendimento de aperfeiçoamento é inerente ao próprio desenvolvimento do aprendiz no ambiente escolar.

Na sociedade democrática, o sistema educacional deve ser voltado para a prática de uma docência bastante livre, libertadora. Nessa modalidade de técnica, o que se deve verificar

é se o ambiente escolar está apresentando todos os meios necessários para que o ensino e aprendizagem sejam realmente executados com o objetivo que a própria legislação brasileira aplicada à educação defende.

Os professores que atendem a demanda de alunos portadores de necessidades especiais voltadas ao corpo físico, como ausência de um braço, de uma perna ou mesmo de uma orelha. Enfim, de qualquer órgão integrante ao corpo humano e que seja visível aos outros alunos, deve, efusivamente, trabalhar a inclusão com os demais alunos.

É de suma importância que os demais alunos, isto é, colegas/amigos do portador de necessidade especial, detenham o conhecimento

necessário que reduza o número de discriminações sociais. Para isso, o professor deve estar preparado para lidar com esse tipo de situação. E já existem vários livros que abordem a temática, bem como, ensino em nível de especialização. O que falta na verdade, é interesse.

Não se defende a utilização de técnicas diferencia das aos alunos portadores de necessidades especiais, pois se assim ocorresse, o que se presenciaria era mais uma forma de segmentar a sociedade. E essa não é a tarefa da educação inclusiva. O propósito é não espalhar os alunos, isto é, é aglutinar todos em uma mesma metodologia de ensino, a ponto de que todos possam entender o caráter social dessa técnica.

# A EXECUÇÃO DE UMA INCLUSÃO DEMOCRÁTICA

A lógica da inclusão escolar é bastante simples. Verifica-se a compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido. A inclusão escolar de crianças com necessidades especiais é mais do que um direito das minorias, trata-se de uma necessidade social. A própria legislação brasileira já vem se posicionando acerca do assunto. Cada vez mais apresentando atribuições e garantias aos deficientes.

Em concursos públicos, por exemplo, já existe uma destinação exclusiva de percentual aos portadores de necessidades especiais, para que assim, haja, realmente, uma inclusão, e o Estado Democrático de Direito venha realmente, a existir.

O fato é que as pessoas que

apresentam deficiência s ou dificuldades na aprendizagem sofrem do ponto de vista ético discriminações e humilhações que interferem na sua formação como pessoa humana. Segundo Alves (2003) pior do que as dores no corpo, limitações ou algo do gênero é a verificação da dor terrível constante nos olhares das outras pessoas. Se não houvesse olhos, se todos fossem cegos, então a diferença não doeria tanto. Ela dói porque, no espanto do olhar dos outros, está marcado o estigma-maldição:

*“Você é diferente”.*

Esse sofrimento, chamado de ético-político, atinge indivíduos por sua situação social, que são

tratados como sendo sem valor, como inferiores e inúteis, bem como impedidos de desenvolver o seu potencial humano. A época em que o homem detinha um valor econômico já foi transbordada, não se fala mais hoje – defendemos a ideia – em valoração patrimonial humana, como assim fazia na antiguidade com os escravos – embora ainda existindo escravidão contemporânea -. O cerne é que o homem evoluiu e, por isso, deve aceitar e responder a inclusão escolar. Ninguém escolhe nascer com alguma deficiência. São coisas da vida.

Martins (1997) entende que as discriminações vivenciadas no cotidiano educacional se materializam em práticas de exclusão no âmbito escolar, isto é, afetam pessoas que ou não tem acesso à escola ou o acesso é efetivado de forma marginal.

# AS ESTRUTURAS PREDIAIS DO AMBIENTE ESCOLAR EM CONCRETO ESTÃO SATISFAZENDO AS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA FÍSICA

É indispensável, que ao analisar as estruturas prediais do ambiente escolar, quando se refere às crianças deficientes físicas, se tenha, no mínimo, uma estrutura predial que se adeque a cada necessidade de

cada aluno. Pois um dos maiores problemas que os alunos deficientes físicos enfrentam é, na verdade, o medo de se sentirem constrangidos em um ambiente que a maioria de seus amigos, não possuem

nenhuma deficiência no corpo.

O grande diferencial das escolas que abrigam crianças que são acometidas por alguma deficiência física é se as mesmas possuem a edificação necessária para que a

criança possa realizar todos os seus movimentos e, com isso, executar suas atividades. Ocorre que essa situação não se esgota apenas nisso, apresenta também

como intento, se as escolas têm à disposição do alunado, uma equipe de psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos capazes de estudar cada caso em

específico e todos os problemas decorridos do preconceito que acarreta aos deficientes físicos.

---

## VERIFICAR A IMPORTÂNCIA DO APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS NO TOCANTE À INCLUSÃO ESCOLAR DESSA PARTE SEGMENTADA DO ALUNADO

No tocante ao terceiro e último objetivo específico da pesquisa, entende-se que quando se fala em habilitação o que se tem em mente a referenciar é o domínio teórico e prático, com titularidade, dos profissionais que estão diante do ensino brasileiro. Aqui, a lógica que interessa é se os professores que estão na educação básica, desenvolvendo suas atividades, são aptos e capacitados para trabalharem com crianças portadoras de necessidades especiais no ensino básico ou no ensino de jovens adultos, com os adultos portadores de necessidades especiais.

Os alunos, de forma crítica, não estabelecem estratégias para minimizar a exclusão escolar, a não ser um meio de estarem psicologicamente bem preparados, para que os mesmos não venham sofrer qualquer tipo de discriminação social. A solução para o problema da exclusão escolar pode ser resolvida com

a parceria dos pais dos alunos discriminados e não discriminados e os professores da escola. O educador e os pais devem unificar os seus objetivos para solucionar tal situação; não esquecendo jamais, que uma criança sendo excluída do ambiente escolar por possuir alguma deficiência física terá consequência s pelo resto de sua vida, uma vez que a infância é uma fase construtiva na vida de qualquer ser humano.

A especialização dos professores na área de inclusão escolar é um bom caminho aqueles que se relacionem com essa situação nas instituições escolares. E não deixando de fixar a importância de todos os agentes envolvidos nessa situação em ficar atentos nos seus direitos garantidos pela Constituição Federativa Brasileira.

Nesse momento, a livre denúncia às pessoas que discriminam ou excluem socialmente um deficiente físico é um forte

caminho a percorrer. A exclusão escolar é um problema social, não resta dúvida. Ao ser analisado o processo histórico dessa situação foi identificado às fases esdrúxulas e impiedosas que herdamos de nossos antepassados. Contudo, tem solução, basta que todos da sociedade se insiram na luta contra a exclusão escolar e, e, por conseguinte, contra o preconceito de todas as espécies, em especial, o gerado como consequência da deficiência física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade histórica de qualquer temática proporciona estímulo ao estudo. Esse é o papel do produtor de conhecimento, analisar essa realidade e contextualizá-la à problemática. A inclusão escolar é alvo de discussões por um vasto processo histórico. Percebe-se a evolução dos estudos, no que tange aos métodos de pesquisas, no momento em que novos estudos estão surgindo.

A inclusão escolar passou a ser um tema discutido e em todo o ambiente educacional, após a promulgação de algumas leis infraconstitucionais que tiveram fundamentos na própria carta constitucional brasileira de 1988, fazendo neste ano, vinte e cinco anos de promulgação. É incontestável que todos os profissionais da área já saibam da existência desse termo na educação mundial, bem como, na brasileira.

Inclusão, sendo assim, nada mais é do que a aceitação de

pessoas com necessidades especiais no mesmo ambiente escolar que pessoas não portadoras de determinadas necessidades especiais. Trata-se, mais do que uma reforma política, um sentido social empregado às crianças (e pessoas de um modo geral) que tem o interesse de frequentar as salas de aula.

Fala-se em interesse em frequentar as salas de aula, mas na verdade, as crianças apenas estão executando um direito que lhe é atribuído na maior lei federal encontrada no ordenamento jurídico brasileiro, isto é, Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 (CRFB/88).

Os professores que lidam com crianças portadoras de necessidades especiais devem possuir especialização mínima, que se tornou necessário ao processo de ensino e aprendizado de crianças portadoras de necessidades físicas. Não que a deficiência acarrete na capacidade

de pensar, refletir, escrever, calcular, enfim, nas atividades didáticas, de forma direta, mas os problemas psicológicos das crianças que portam alguma deficiência física certamente são espantosos.

O grande problema na atualidade é que as escolas, além de não possuírem professores com especialização na área da educação inclusiva, não estão também preparadas para receber os alunos com necessidades físicas especiais. Isso porque a estrutura predial de onde sedia o ensino brasileiro, por ser público, não apresenta serviço de qualidade. O fato é que além de haver uma inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais, a escola deve também, apresentar uma educação mais dinâmica. O aluno não se sente satisfeito com os métodos utilizados pelos professores arcaicos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Histórias de exclusão: e de inclusão? – na escola pública. In: Conselho Regional de Psicólogos. **Educação Especial em debate**. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

..... Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996.

..... Lei 8.213 de 24 de julho de 1991. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

..... Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996

..... RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº.2/01– Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Disponível no site <http://www.mec.gov.br>  
Acesso em 08 de maio de 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**  
– São Paulo: Moderna, 2003

MARTINS, José. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MIRALHA, Jussara Oliveto. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos. 2008.**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2008.

SASSAKI, Romeu. **Revista Integração.** MEC. Brasília, v.8, n.20, p.09-17, 1998. p.12

SCHMITT, Marga Inês. **Inclusão escolar na educação básica: a trajetória de uma escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB (Dissertação de Mestrado).** – São Leopoldo : EST/IEPG, 2006.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SOUZA, Pedro Antonio de. Conceito de deficiente mental. In: CONCEIÇÃO, Jeroginearle de França (Coord.). **Como entender o excepcional deficiente mental.** Rio de Janeiro: Rotary Club, 1984.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** 3. ed. 1. Reimp. – São Paulo: Rêspel, 2008.

# CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: INFLUÊNCIAS NAS ATUAÇÕES PEDAGÓGICAS

Esta pesquisa tem como objetivo descrever as concepções de coordenadores pedagógicos atuantes no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) a respeito do autismo, refletindo sobre como estas podem influenciar na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, na inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba (São Paulo), através de entrevistas realizadas durante o segundo semestre de 2015, com cinco coordenadores pedagógicos. O referencial teórico foi traçado, primeiramente, tomando-se como base a inclusão do estudante com TEA no ensino regular e os desafios ainda presentes neste processo. Na seqüência, foi destacado o papel do coordenador pedagógico frente a formação de professores, com ênfase em uma perspectiva inclusiva. Por fim, realizou-se a exposição e análise dos dados colhidos. As conclusões indicam que, embora conheçam as definições sobre o TEA, os professores coordenadores ainda possuem uma visão clínica sobre seus estudantes que incide, diretamente, na inclusão dos mesmos no ensino regular, bem como na relação com as famílias e também na formação continuada dos docentes. Assim sendo, faz-se necessária repensar a formação destinada aos coordenadores sob uma perspectiva reflexiva e inclusiva, para que estes possam ter sucesso na condução do trabalho pedagógico com os professores.



## CINTIA SOUZA BORGES DE CARVALHO

Pedagoga, formada pela Faculdade Bandeirantes de Educação Superior - UNISUZ/ Suzano - SP (2006). Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Gama Filho - UGF (2011); especialista em Transtornos Globais do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2016).

Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetiva desde 2006 na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; e designada, desde 2009, como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico na área de Educação Especial na Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba/SP. Docente na Faculdade Campos Elíseos - Polo Itaquaquecetuba.



Desde 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando as especificidades das quatro séries iniciais do ensino fundamental, passou a contar com um posto de trabalho de Professor Coordenador designado especificamente para exercer a função pedagógica neste segmento, sendo observadas, dentre as suas atribuições, a função de:

*[...] III- assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional (SÃO PAULO, 2007, art. 2º).*

Ao assumir assim o papel de formador de outros formadores, expresso em suas atribuições,

torna-se fundamental que o coordenador pedagógico considere a atual perspectiva de Educação para Todos, que tem como foco a garantia de uma educação eficaz, que “enseje o acesso e a permanência - com êxito - do aluno no ambiente escolar, [...] de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades” (BRASIL, 1999, p. 19).

Nesta concepção de escola, em que a diversidade é considerada como princípio, um valor primordial e base do trabalho pedagógico, todos têm seu espaço, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades ou superdotação (SÃO PAULO, 2014a). Diante desta premissa, a escola inclusiva torna-se

*[...] uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).*

Em consonância a esta ideia, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclamou que as escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem assim a eficiência de todo o sistema educativo. No entanto, mesmo após vinte e dois anos de sua publicação, é notório e sabido que o processo de inclusão ainda é um desafio.

A inclusão escolar trás em

sua gênese a reformulação de todo o sistema educacional, com vistas à superação tanto das barreiras visíveis e concretas – como acessibilidade física e de informação, estrutura curricular, formação inicial e continuada, estratégias e intervenções pedagógicas, recursos e atendimento educacional especializado – quanto das barreiras invisíveis, ainda presentes na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial e tão difíceis de serem extintas quanto as demais, „pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao estudante tido como, diferente' " (MARTINS, 2012, p. 33).

Este processo, extremamente complexo pelas circunstâncias anteriormente apresentadas, é somado a outros tantos desafios quando se trata da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), por variadas razões.

A primeira delas se dá na ausência de consenso com relação à natureza e causas exatas do TEA, bem como nas diversas modificações no que se refere à conceituação e terminologias adotadas sobre o transtorno ao longo dos últimos anos (KOLBERG, 2015; LAGO, 2007). Estas incertezas geram insegurança e medo naqueles que nunca lidaram com indivíduos com TEA; e é notável que a profusão

de nomenclaturas e a dificuldade de se chegar a um consenso para além das terminologias têm trazido dificuldades entre profissionais das áreas da educação e da saúde na adoção de metodologias de intervenção no que se refere ao autismo (LAGO, 2007).

Kolberg (2015) acrescenta também como elemento dificultador a complexidade da sintomatologia associada ao autismo, ou seja, a diversidade das particularidades com que o transtorno se manifesta em cada indivíduo acabam não contribuindo para o delineamento de um perfil de indivíduos com Espectro Autístico, fator esse que gera dificuldades no planejamento de uma ação inicial.

Santos (2009, p. 10) destaca ainda que o TEA apresenta-se com „[...] um conceito polissêmico, que assume sentidos diversos, por vezes contraditórios entre si, em função da abordagem teórica destinada a compreendê-lo”, o que dificulta o estabelecimento de uma única linha de trabalho, sistematizada e precisa.

Por fim, Menezes (2013, p. 2745) ressalta que „[...] há no Brasil, escassez de publicações científicas relacionadas a este público, principalmente no que diz respeito à sua escolarização. Poucos estudos focam como fazer para incluir alunos com autismo no contexto do ensino comum”. Desta forma, os professores possuem poucas referências e experiências de sucesso para tomar como base

em suas intervenções pedagógicas.

Nesta perspectiva, é comum que a vivência dos primeiros momentos em contato com o estudante com TEA no ambiente escolar seja “carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 22).

Todos esses complicadores, quando associados ao recente e proporcionalmente crescente movimento de inclusão do autista no ensino regular, implicam em um grande desafio a ser encarado e superado. A chegada de um estudante com TEA na escola aciona questionamentos sobre a real função do fazer educativo. „Isso causa resistências, pois desloca as pessoas de seus lugares, fazendo-as se perguntarem sobre os caminhos que a educação está tomando para atender os alunos que, supostamente, não aprendem” (ALVES, 2005, p. 11).

Neste aspecto, Duk (2005) ressalta a importância do coordenador pedagógico, ao afirmar que:

*Para que tenham condições de enfrentar este desafio, os profissionais da área educacional, em especial os docentes, precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente, mediante atividades de formação e assessoramento*

(DUK, 2005, p. 17, grifo meu).

A autora ressalta ainda que estes momentos de formação dependem, sobretudo, da cultura escolar, ou seja, do "conjunto de crenças e convicções básicas mantidas por professor(a)s e comunidade escolar em relação ao ensino, à aprendizagem dos aluno(a)s e ao funcionamento da escola" (DUK, 2005, p. 114), fatores estes que relacionam-se a atuação da equipe gestora, mas sobretudo, do coordenador pedagógico frente as intervenções pedagógicas.

Mediante estas colocações, surgem diversos questionamentos: quais conceitos o coordenador pedagógico possui com relação ao autismo? Existem fatos baseados no senso comum a respeito do comportamento do aluno com

autismo que ainda permeiam a prática destes profissionais? De que forma estas reflexões e posturas influenciam os docentes durante as ações de formação continuada?

Considerando a relevância destes questionamentos para a efetiva inclusão do estudante com autismo, justifica-se esta pesquisa, sabendo que a cada reflexão aqui levantada, novas possibilidades e novas dúvidas são colocadas - o que é próprio do processo de construção da aprendizagem. Tem-se como objetivo geral, portanto, descrever sob a ótica dos professores coordenadores pedagógicos atuantes no ensino fundamental (anos iniciais) as concepções a respeito da inclusão de estudantes com autismo, trazendo como objetivo específico refletir sobre como estas ideias e concepções

podem influenciar na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, na inclusão dos estudantes com Autismo.

Espera-se assim que este trabalho possa contribuir para o estabelecimento de novas convicções referentes a estes estudantes e, sobretudo, de novas questões que possam mobilizar a busca de práticas de formação continuada que levem a uma real inclusão, acreditada que „incluir significa oferecer aos estudantes uma escola adaptada as suas diferenças individuais, que contemple suas necessidades educativas especiais, de fato e não só na promessa ou no texto constitucional" (PAULA, 2004, p. 13).

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2015, com cinco coordenadores pedagógicos - designados conforme a Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014 - atuantes em escolas estaduais localizadas no município de Itaquaquecetuba, região metropolitana de São Paulo, sendo assim jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba<sup>1</sup>.

É válido destacar que a escolha destes profissionais se deu por considerar que o primeiro contato

da criança com o ensino formal se dá, na maioria das vezes, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O instrumento escolhido para a coleta de dados da pesquisa foi a entrevista; por considerar que esta ferramenta possibilitaria maior espaço para que os participantes expressassem realmente as suas concepções e ideias a respeito da inclusão de estudantes com Autismo, objetivo principal desta pesquisa.

O roteiro da entrevista foi construído abordando, inicialmente,

questões sobre experiência profissional e formação dos participantes, visando delinear um perfil do grupo. Na sequência, foram tratadas questões referentes ao conhecimento e experiência que os participantes já tiveram com o autismo, bem como suas concepções a respeito deste transtorno, a inclusão e o atendimento educacional especializado a ser ofertado a estes estudantes e o papel dos

<sup>1</sup> Segundo levantamento de agosto de 2015, do Centro de Informações Educacionais, a Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba compreende 60

Unidades Escolares, totalizando 57.332 estudantes matriculados, dos quais 827 estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

coordenadores frente a formação dos docentes para atuação pedagógica nesta área.

Os participantes escolhidos foram entrevistados individualmente, com duração de aproximadamente 20 minutos cada entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados. As entrevistas

foram transcritas na íntegra e, após análise minuciosa, os dados foram divididos nos seguintes temas de respostas: 1) Concepções sobre autismo; 2) Atendimento educacional aos estudantes autistas e 3) Papel do coordenador frente à inclusão de estudantes autistas.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de analisarmos os dados colhidos, convém apresentar um sucinto perfil do grupo de professores coordenadores entrevistados, detalhado no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Perfil dos entrevistados**

Professor	Sexo	Idade	Formação Inicial	Experiência Coordenação Pedagógica	Atuante no segmento
PC1	Feminino	42 anos	História	10 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais
PC2	Feminino	39 anos	História	11 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais
PC3	Feminino	32 anos	Artes Plásticas	06 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais; Ensino Médio
PC4	Feminino	52 anos	Pedagogia	20 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais
PC5	Masculino	45 anos	Pedagogia	05 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais

Elaboração da autora. Fonte: Entrevistas

Nenhum dos entrevistados concluiu algum curso na área de Educação Especial - a PC4 citou ter iniciado um curso de Libras, porém, não finalizou, enquanto a PC1 mencionou ter participado de seminários de curta duração na área de deficiência auditiva, oferecidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado- CAPE (órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) devido a

escola onde atuava anteriormente ter atendimento pedagógico especializado em sala de recursos nesta área.

Somente duas entrevistadas (PC1 e PC2) já tiveram ou ainda têm contato com pessoas com autismo - em ambos os casos, estudantes incluídos no ensino regular. A PC1 destaca que a experiência tem sido uma novidade, porém, que os alunos público alvo da Educação Especial,

em geral, estão tão integrados na escola em que atua, que não há distinção imediata dos demais. A PC2 relata que, em um primeiro momento, foi assustador, devido a falta de experiência, porém, enfatiza que buscou informações e que hoje já não acredita ser „um bicho de sete cabeças” (sic).

Após esta breve descrição dos entrevistados, seguem os dados colhidos nas entrevistas.

## CONCEPÇÕES SOBRE AUTISMO

As primeiras impressões relatadas pelos participantes a cerca das concepções do que é o autismo e como ele se apresenta, centram-se, em sua totalidade, em uma ideia de enclausuramento em um mundo próprio, de total isolamento, reserva e limitação:

*„Diz que eles ficam isolados, que a pessoa fica muito na dela [...] O autismo, a ideia que eu tenho dele... é a de que ele [o autista] vive mais no mundinho dele, que é centrado, limitado [...]” (PC1, 2015)*

*„Eu acredito que é aquele estudante que fica no mundo dele, né? Não se relacionará nunca com as outras crianças [...]” (PC4, 2015)*

Na sequência, a PC3 e o PC5 enfatizaram a ausência ou extrema dificuldade na comunicação dos autistas. Já as PC1 e 2 retrataram

as persistentes restrições quanto ao contato físico. Em todas as citações, os entrevistados demonstraram acreditar que estes comportamentos são voluntários - ou seja, uma opção ou escolha para o autista - e permanentes, expressando afirmações tais como:

*„Ele [o autista] não quer ter contato físico” (PC1, 2015)*

*„Eles [os estudantes autistas] evitam aproximação” (PC2, 2015)*

*„Ele preferia assim, sempre ficava reservado e quieto” (PC3, 2015)*

*„Eles não são de muita conversa” (PC5, 2015)*

Estas impressões foram acrescidas ainda de uma imensa insegurança e receio por parte de todos os professores coordenadores entrevistados ao tentar discorrer sobre o que é o autismo. A maior

parte iniciou a fala dizendo que esta é uma questão muito difícil, que não há como defini-la precisamente ou alegando que não possuíam experiência ou conhecimento suficiente para afirmar com certeza. Faziam pausas durante a fala e buscavam a confirmação da entrevistadora („não é isso?”, „estou certa?”, „eu acho que é assim...”).

Segundo Gadotti (2001, p.3), „o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia de seus agentes”; assim sendo, faz-se necessário refletir se, de fato, estes professores coordenadores terão a „ousadia” esperada para construir um espaço pedagógico e formativo de fato inclusivo para os estudantes com TEA.

Nesta perspectiva, possamos perceber que a maioria dos entrevistados possui as principais informações associadas ao

conceito atual do Transtorno do Espectro do Autismo - ou seja, reconhecem os prejuízos na comunicação e interação social, além dos padrões restritos e repetitivos de comportamento, conforme a definição adotada por esta pesquisa - pode-se perceber que ainda persiste uma visão bastante clínica e epidemiológica, „que „encaixa” as pessoas em transtornos e diagnósticos, como se todos os recebedores daquele laudo médico fossem acometidos por uma doença, um problema com diversas características iguais” (LOPES, 2011, p. 9).

*„Quando se fala em autismo, nós achamos que é tudo um só, a gente desconhece aquela classificação, né? Nível I, nível II, nível III... [refere-se ao Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM V)] Eu estou conhecendo hoje porque tem uma professora daqui, que o filho dela é autista e ela me passa as informações. Mas, antes eu desconhecia que tem diferenças entre eles, eu não sabia disso! Pra mim era tudo o mesmo grau, a mesma coisa, mas ela estava me explicando... Tem pessoas que nem apresentam assim,*

*„fisicamente” que tem autismo, mas tem várias características e tudo isso eu nem sabia!” (PC2, 2015)*

A PC1, que possui contato recente com uma estudante autista regularmente matriculada em sua Unidade Escolar, entra inclusive em conflito em seu relato, na tentativa de aproximar a definição clínica de TEA a realidade encontrada:

*„Ela não tem esta questão da distância, como eu lia, como eu acompanhei, de ficar naquele mundinho dela, ela tem outras dificuldades... Muito pelo contrário, toda pessoa que ela gosta, que ela vê sempre, aquela que recebeu ela primeiro, que tem acompanhado ela aqui na escola, ela tem um contato maior; então ela gosta de pegar, ela gosta de conversar; (...) então, eu até observo... então que, talvez, ela nem seria autista, nesta situação, talvez [...]” (PC1, 2015)*

Esta perspectiva traduz-se diretamente na maneira com que a escola acolhe a criança com TEA, „muito mais enxergando-a como ela deveria ser, de acordo com padrões pré-estabelecidos e esperados, do que a vendo e respeitando em suas possibilidades e limites” (LOPES,

2011, p.10).

Além disso, esta centralização no prognóstico médico trás a tona uma outra dificuldade: os entrevistados demonstram acreditar nas limitações do autista como algo voluntário, permanente e não passível de evolução ou mudanças. Nenhum dos relatos traduziu-se em detalhar as dificuldades do estudante com TEA, enfatizando também suas possibilidades, potencialidades e especificidades, para além do diagnóstico recebido; o que pode dificultar ou até inviabilizar abordagens pedagógicas possíveis de serem realizadas no ensino regular.

*O diagnóstico de autismo tende a reduzir as expectativas dos professores sobre o aprendizado da criança ou do adolescente, principalmente porque ele antecipa certas opiniões sobre como a pessoa deveria ser (de acordo com o prognóstico) e praticamente inviabiliza o reconhecimento daquilo que cada sujeito efetivamente pode alcançar em sua vivência escolar (LOPES, 2011, p.10).*



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS ESTUDANTES AUTISTAS

Com relação ao atendimento educacional a ser ofertado aos estudantes autistas, todos os cinco entrevistados fizeram menção, de alguma forma, à inclusão na rede regular de ensino como ação pedagógica principal. Todavia, pode-se perceber que as abordagens dadas a inclusão escolar não se traduzem em aplicação prática, mas somente de discurso, já que não houve ênfase, em nenhum momento, a totalidade dos reais benefícios do processo inclusivo:

*„Na sala de aula, eu acho que ele [o autista] tem que estar inserido, de acordo... Tem que estar inserido! [...] A partir do momento que a lei foi lançada e que vieram todos, eles não apareceram do nada, né? Não fez um “pirlipimpim” e todo mundo apareceu, não! Eles estavam aí, só que cada um no seu cantinho, né? E agora que todos tem oportunidade, a escola não pode falar não pra eles dentro da própria escola, entende? Tem que fazer a matrícula! Então, não é que eles apareceram, eles já existiam e agora eles estão conosco! E eu sou a favor, acho que tem que incluir, sim” (PC1, 2015)*

Verificou-se, por exemplo, nas afirmações da PC1, uma preocupação em apontar como um caminho a inclusão do autista no ensino regular, contudo, atrelada a

questão da obrigatoriedade legal de matrícula. Neste contexto, a abordagem vai ao encontro da afirmação de Lago (2007, p. 22) destacando que „somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva nas escolas, que, historicamente, desenvolvem uma rotina que se pode chamar de excludente”.

Na sequência, a PC2 também trás a questão da inclusão escolar, porém, abordando um outro viés:

*„Na escola, quando incluímos, tem que ter carinho, atenção, olhar no olho dele [do estudante autista], acalmar... Ser bem calmo, tem que ser bem calmo mesmo [ênfatiza este trecho], sempre com tranquilidade, a gente tem que passar tranquilidade e segurança pra esses estudantes. É um processo de conquista, né? E quando a gente conversa com ele, a primeira coisa que a gente fala é que ele está bonito, né? Que ele está cheiroso... Pra aumentar a auto estima dele... Ele ficou assim tão acessível quando nós começamos a... Aumentar a auto estima dele, que agora todo dia ele passa aqui e fala: „tchau”!” (PC2, 2015)*

Neste caso, percebe-se que há um reducionismo do processo inclusivo, associando-o somente as questões sociais: seriam os autistas, nesta perspectiva, crianças

que necessitariam somente de „amor” para obter sucesso em sua escolarização. Esta visão é também associada a crença de que o estudante com TEA está incluído na escola somente para socializar, devendo assim somente ser preparado para circular socialmente no meio de forma adequada.

Não podemos discordar que:

*[...] proporcionar aos estudantes com autismo oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, fornecendo modelos de interação e evitando o isolamento contínuo (CAMARGO; BOSA, 2012, p.316).*

Porém, a inclusão escolar de crianças com autismo não deve estar centrada somente na ideia de fornecer estes contatos sociais - que favorecem não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças - mas também devem pretender o desenvolvimento de uma série de outras habilidades cognitivas. Assim sendo, o professor coordenador pedagógico, em um contexto inclusivo, deve estar ciente de que:

*[...] todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento*

deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os estudantes com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização (MANTOAN, 2006, p.60).

Somente o PC5 citou a aprendizagem como fator predominante a socialização, destacando também a importância do atendimento pedagógico especializado no contraturno. Contudo, percebe-se que, ainda que implicitamente, persiste uma visão deste atendimento como substitutivo e não complementar ao ensino regular:

„Esta criança [autista] poderia estar, no contraturno, frequentando uma escola, ou melhor, uma sala com mais recursos, com pessoas que tenham mais condições de trabalhar com ela. Porém, a escola regular é fundamental para que essa criança venha a se socializar, para que ela possa também adquirir novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribuir para o crescimento das outras pessoas.” (PC5, 2015)

Cumpra saber que dois entrevistados destacaram ainda a importância de atendimentos com equipes multidisciplinares, neste caso, estabelecendo um trabalho paralelo ao da Unidade Escolar, porém, colaborativo com os educadores:

„[...] a criança deve ter atendimentos, as instâncias da saúde tem que

estar atendendo ele paralelamente à educação.” (PC1, 2015)

„Eu acho que deveria ter psicólogo, um acompanhamento de psicólogo paralelo ao da escola, somado aos relatórios dos professores, para a verdadeira inclusão.” (PC3, 2015)

Estas concepções são reforçadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que recomenda uma ampla parceria e a construção de uma sólida rede de apoio aos sistemas inclusivos.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 13)

Embora afirmem acreditar que a inclusão no ensino regular seja a alternativa de atendimento mais adequada aos estudantes autistas, os professores coordenadores entrevistados destacaram dificuldades práticas na execução dessa política pública, tais como a ausência de suporte pedagógico, informação e formação nesta área, apontando estas como causadoras de inseguranças e até mesmo preconceitos entre os professores:

„Eu não discordo da inclusão, mas tem professor que... Eu tenho sentido muito na pele, é... Agora até que diminuiu bastante [...] mas o professor reclama muito da questão de não estar capacitado para isso, né? Mas é mais medo” (PC1, 2015)

„Eu acredito que deva ter mais formação para os professores e mais informação, porque ainda tem muito preconceito [...] Parte dos professores ainda tem também muito preconceito, não preconceito por aceitação, mas o preconceito por não conhecimento” (PC2, 2015)

„Porque as vezes é uma coisa até simples, mas pela falta de conhecimento se torna uma coisa muito complexa! É difícil, as vezes a gente fala: „Nossa, o que é que eu faço?” Porque não tenho suporte, né? Mas, mesmo não sendo a nossa especialidade, temos que trabalhar com todos!” (PC3, 2015)

Estas barreiras também são destacadas por Miranda e Filho (2012) como frutos da ausência de uma formação de professores, inicial e continuada, numa perspectiva de educação inclusiva. Nesta perspectiva, persiste a necessidade de rever a concepção da formação pedagógica, superando os delineamentos clínicos e reabilitadores, bem como orientando os professores a partir de enfoques mais interativos do processo de aprendizagem, para as diretrizes educacionais e curriculares do ensino regular (AINSCOW; BLANCO, 1997 in BRUNO, 2007).



## PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR FRENTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

Neste último bloco temático de respostas, a abordagem a respeito do papel do professor coordenador frente à inclusão dos estudantes autistas centrou-se apenas em uma vertente: a formação de professores.

Este fator é extremamente relevante, já que indica o envolvimento e comprometimento dos entrevistados com suas atribuições, sobretudo, a de „orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo [...]”, bem como assegurar „a participação proativa de todos os professores [...], promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas” (SÃO PAULO, 2014b, Art. 5º). Em consonância a estas ideias, apresenta-se a análise da PC1 e do PC5 sobre o papel do coordenador mediante a inclusão

do estudante autista:

*„O que a gente pode fazer, enquanto coordenador, é contribuir nas formações, nas ATPC, e depois acompanhar e dar suporte para o professor fazer o seu trabalho em sala de aula... E também buscar atendimentos, as instâncias da saúde tem que estar atendendo ele [o estudante autista] paralelamente, eu acredito.” (PC1, 2015)*

*„A gente tem obrigação de ajudar como coordenador, né? Trabalhando este assunto nas próprias formações de ATPC, procurando alguns materiais que podem estar nos auxiliando a mostrar para o professor que ele é capaz de trabalhar com essas crianças, que ele não está sozinho... Depois procurando verificar como está sendo o acompanhamento desta criança em sala de aula, quais são as dificuldades que ele [o estudante autista] está encontrando e que o professor também está encontrando para, junto com a escola, com o grupo de*

*gestores, buscar uma melhor maneira de auxiliar a família, a criança e também o professor... Porque, na maioria das vezes, eles [os professores] alegam que não têm experiência para trabalhar com a criança especial e, se você não estiver ali, mostrando pra ele que é um direito da criança, que ela precisa ser aceita e, não só ser aceita, mas ser atendida dentro dos limites dela, fazendo uma avaliação diferenciada, procurando registrar os avanços dela, também as dificuldades, nós estaremos pecando enquanto coordenadores. A nossa função é estar ali, em parceria com o professor e procurando mecanismos, meios que possam estar ajudando a sua prática.” (PC5, 2015)*

Percebe-se que estes professores coordenadores já compreendem a formação continuada em educação inclusiva como um processo que envolve reflexão e mudanças de

postura, mas também ação e acompanhamento em sala de aula, além da busca por outros apoios e suportes - internos e externos - que se fizerem necessários. Nesta perspectiva, Lima e Cavalcante (2009) afirmam que:

*A formação na inclusão não fornece respostas prontas, não é uma múltipla habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu estudante, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as particularidades de cada estudante e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário, e onde buscá-lo (LIMA; CAVALCANTE, 2009, p.8).*

Em um discurso de similaridade e complementaridade, a PC3 trás suas concepções sobre o apoio do coordenador ao professor, enfatizando ainda a necessidade de considerar o repertório de cada professor na troca de experiências durante as formações, além da construção de um plano de atendimento as necessidades individuais do estudante com TEA.

*„Eu poderia auxiliar com as orientações para o professor, elaborando ATPC voltadas para o tema, pesquisando e trazendo pra eles vídeos, materiais para lermos e discutirmos... Eles também poderiam trazer contribuições sobre o tema, dividirmos*

*o assunto, trocarmos experiências nesta área. Depois, é preciso verificar o rendimento do estudante na sala de aula, também o comportamento dele com os colegas, não só na sala de aula, mas na escola, em todas as atividades: recreio, Educação Física, em tudo! Só depois desse diagnóstico inicial, poderíamos criar um plano de trabalho, indicando de onde partir e se vamos precisar ir atrás de ajuda, de outros encaminhamentos e apoios” (PC3, 2015)*

Corroborando com esta concepção, Lima e Cavalcante (2009) propõem:

*A criação de espaços para a formação contínua do professor no seu cotidiano escolar, por meio do diálogo, discussão e debates e do conhecimento implícito que os atores internos e externos desenvolvem no espaço escolar e fora dele podem ser uma possibilidade, um foco irradiador para a reconstrução do projeto político-pedagógico da escola e da educação, da construção de uma escola aberta para todos (LIMA; CAVALCANTE, 2009, p.11).*

Em um discurso de similaridade e complementaridade, a PC3 trás suas concepções sobre o apoio do coordenador ao professor, enfatizando ainda a necessidade de considerar o repertório de cada professor na troca de experiências durante as formações, além da construção de um plano de atendimento as necessidades individuais do estudante com TEA.

*„Eu poderia auxiliar com as orientações para o professor, elaborando ATPC voltadas para o tema, pesquisando e trazendo pra eles vídeos, materiais para lermos e discutirmos... Eles também poderiam trazer contribuições sobre o tema, dividirmos o assunto, trocarmos experiências nesta área. Depois, é preciso verificar o rendimento do estudante na sala de aula, também o comportamento dele com os colegas, não só na sala de aula, mas na escola, em todas as atividades: recreio, Educação Física, em tudo! Só depois desse diagnóstico inicial, poderíamos criar um plano de trabalho, indicando de onde partir e se vamos precisar ir atrás de ajuda, de outros encaminhamentos e apoios” (PC3, 2015)*

Corroborando com esta concepção, Lima e Cavalcante (2009) propõem:

*A criação de espaços para a formação contínua do professor no seu cotidiano escolar, por meio do diálogo, discussão e debates e do conhecimento implícito que os atores internos e externos desenvolvem no espaço escolar e fora dele podem ser uma possibilidade, um foco irradiador para a reconstrução do projeto político-pedagógico da escola e da educação, da construção de uma escola aberta para todos (LIMA; CAVALCANTE, 2009, p.11).*

Todavia, esta visão ampla do processo formativo não mostrou ser um consenso do grupo de

entrevistados, fator que pode ser percebido na análise da resposta dada, primeiramente, pela PC2:

*„Primeiro, acho que temos que conhecer a família do estudante, ver se a família tem aceitação ou não! Daí, tentar conscientizar o professor, em ATPC, de que tem que trabalhar com esses estudantes, mostrar que ele tem que dar atenção... Porque tudo que esses estudantes precisam é de carinho, se ele [o autista] ver que é excluído, ele vai se afastando... Então, é importante conscientizar os professores, porque no começo eles dizem assim: „Ah, ele é burro, analfabeto, ele não quer aprender, não tem interesse”, então precisa da gente tirar esse rótulo, dizer: „Não, professor, ele precisa somente de uma atenção especial, do seu carinho”. Não pode ser uma imposição, mas conscientizá-los, trabalhar com os professores lado a lado, isso é muito importante: eles tem que sentir segurança da nossa parte e nós passarmos segurança pra eles, mesmo que isso seja difícil” (PC2, 2015)*

Pode-se perceber que, embora a PC2 reconheça a importância da formação continuada como ferramenta de conscientização e superação das barreiras invisíveis - tais como rótulos, estigmas e preconceitos -, há em sua fala um reducionismo do processo inclusivo, traduzindo-se na necessidade de um atendimento pedagógico somente focado no carinho e na atenção. Esta perspectiva afasta

a construção do entendimento da escola inclusiva, ou seja, um espaço onde todos têm direito e são capazes de aprender, e acaba reforçando a hipótese de que os estudantes com TEA incluídos no ensino regular só terão benefícios nos aspectos sociais.

Na sequência, a PC4 apresenta suas ideias:

*„Eu nunca tive um estudante com autismo e nunca fiz nenhum curso sobre isso, então acho difícil poder ajudar... Eu acredito que eu só teria condições se eu fosse preparada antes, participasse de uma capacitação! Mas, se não tivesse condições e eu soubesse que iria receber um estudante assim, eu iria estudar um pouquinho sobre o autismo né? Para passar pros professores... Fazendo algum curso, acho que teria mais sucesso” (PC4, 2015)*

Nóvoa (1995) contesta este pensamento, afirmando que não bastam apenas cursos, estudos e capacitações para uma formação que implique em práticas pedagógicas inclusivas:

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas*

*contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p.25)*

Por fim, embora tenham algumas divergências entre si, já apresentadas aqui, todos os cinco entrevistados tem um ponto em comum quando trata-se da formação continuada em educação inclusiva: só iniciam-se as discussões quando há, de fato, um estudante autista ou com deficiência matriculado em sua Unidade Escolar. Percebe-se assim que ainda não há uma cultura inclusiva nas escolas: ao invés de se estabelecer uma prática formativa que vise o atendimento de todos os estudantes - inclusive aqueles público alvo da Educação Especial - continuam-se desenvolvendo ações isoladas e ocasionais, na tentativa de instrumentalizar o professor para lidar especificamente com as deficiências ou transtornos. Diferente desta prática, em uma perspectiva inclusiva,

*[...] a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, do questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos da inclusão e, ainda, de ações das experiências concretas que são a matéria prima para a mudança, o pensar entre os participantes dessa longa caminhada (LIMA; CAVALCANTE, 2009, p.10).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo percebeu-se que os coordenadores pedagógicos atuantes no ensino fundamental (anos iniciais) aqui entrevistados possuíam conhecimento a respeito da definição de autismo, contudo, enfatizavam as limitações apresentadas pelos mesmos como não passíveis de evolução - ou até mesmo, em alguns momentos, voluntárias.

Esta visão, tida como clínica e „medicalizada“ - que talvez se dê em virtude do difícil e contraditório processo de construção conceitual de autismo - influencia nas concepções pedagógicas destes profissionais sobre os estudantes com TEA: percebe-se uma ênfase demasiada nas dificuldades e problemas, e pouca crença nas possibilidades e potencialidades. Assim sendo, os mesmos não demonstraram possuir uma visão integrada do estudante, como uma pessoa completa e capaz de aprender, mas sim a percepção de um diagnóstico que se sobrepõe ao indivíduo, tardando assim a construção de uma perspectiva inclusiva no ambiente escolar.

Esta concepção reflete-se diretamente no processo de formação continuada dos professores. Embora reconheçam a formação continuada como ferramenta principal de apoio a inclusão do estudante com

TEA, os entrevistados ainda enxergam esta como um processo instrumentalizador e técnico e, desta forma, centram-se somente nas definições do que é o autismo, sem dar continuidade a este processo de construção de valores inclusivos nos demais âmbitos e conteúdos curriculares, independente de possuir ou não um estudante com TEA matriculado em suas Unidades Escolares.

Fica claro assim que há a urgência em rever a formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos, visando uma mudança significativa de valores em uma perspectiva inclusiva, para que se possa atingir o professor em sala de aula.

É preciso que o próprio coordenador sinta-se seguro e capaz em suas atuações, o que só será possível com base em uma formação sólida e contínua no que se refere não só a concepções e definições, mas também a procedimentos e práticas pedagógicas inclusivas. Sob esta ótica, este profissional necessita tanto de refletir sobre conteúdos, métodos e técnicas de ensino para a formação dos estudantes; quanto preparar-se para subsidiar a prática cotidiana de seus professores durante a ação pedagógica em sala de aula.

Somente estando em constante

formação é que o coordenador pedagógico conduzirá o processo formativo nas escolas possibilitando que seus professores intervenham pedagogicamente mediante as mais diversas diferenças, entre elas, os estudantes com TEA que tenham sido inseridos no processo educativo regular. Desta forma, conquista-se o que de fato vem a ser a inclusão.

A inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no processo educativo. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais (MANTOAN, 1997 apud LAGO, 2007, p. 15).

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. Rio Grande do Sul: UFSM, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15778int.rtf>. Acesso em: jun/2016.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, vol. 9, 2010.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: jan/2016.

BRUNO, M. M. G. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores. São Paulo: 2007. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevDez2007\\_Artigo\\_2.doc](http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2007_Artigo_2.doc) Acesso em: jan/2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: um estudo de caso comparativo. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13162/000639388.pdf>. Acesso em: ago/2015.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In RODRIGUES, D. (org.), Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

DUK, C. (org.). Secretaria de Educação Especial. Educar na Diversidade: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GADOTTI, M. O Projeto Político Pedagógico na Escola: Na perspectiva de uma educação para a cidadania. 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/Miguel/Downloads/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Miguel/Downloads/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti%20(1).pdf). Acesso em: jan/2016.

KOLBERG, K. J. Intervenções educacionais e biomédicas. In WHITMAN, T. L. O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

LAGO, M. Autismo na Escola: ação e reflexão do professor. Porto Alegre: 2007. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mara%20Lago%202007.pdf>. Acesso em: ago/2015.

LIMA, H. S. de; CAVALCANTE, T. C. F. A Formação Continuada do Professor para Educação Inclusiva na Rede Municipal do Recife. Pernambuco: 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10509912-A-formacao-continuada-do-professor-para-educacao-inclusiva-na-rede-municipal-do-recife-resumo.html>. Acesso em: dez/2015.

LOPES, J. C. A Formação de Professores para a Inclusão Escolar de Estudantes Autistas: contribuições psicopedagógicas. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>. Acesso em: jan/2016.

MARTINS, L. de A. R. „Reflexões sobre a Formação de Professores com vistas a Educação Inclusiva”. MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A.G. O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

NÓVOA, A. S. da. „Formação de professores e profissão docente”. NÓVOA, A. S. da (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULA, J. de. Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

SANTOS, M. A. Entre o Familiar e o Estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil. Recife: 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2009/santos%20michele%20arajo.pdf.pdf>. Acesso em: ago/2015.

SÃO PAULO. Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM). Acesso em: jun/2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>. Acesso em: jan/2016.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 75, de 31 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://profdomingos.blogspot.com.br/2015/01/resolucao-se-n-752014-dispoe-sobre.html>. Acesso em: jan/2016.

SILVA, A. M. da. Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre famílias de crianças com deficiência e profissionais. São Carlos: UFSCAR, 2007. Disponível em: [http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/24/TDE-2007-01-22T152223Z-1326/Publico/1272.pdf](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/24/TDE-2007-01-22T152223Z-1326/Publico/1272.pdf). Acesso em: jan/2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: UNESCO, jun. 1994. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>. Acesso em: jun/2016.

**CLAUDIA CALEGARI PINHO**

Formada em Licenciatura plena em matemática pela Universidade do Grande ABC e em Licenciatura Plena em pedagogia pela Universidade Nove de Julho, atualmente trabalhando no CEI CEU São Rafael – Prefeitura de São Paulo.

## O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DOCENTE

A maneira como professores encaram determinados tipos de dificuldades de aprendizagem e buscam maneiras de ensiná-los reflete diretamente na educação de alunos que as têm. Este artigo surgiu a partir de uma monografia apresentada em um curso de Pedagogia no qual buscou-se compreender de que forma e baseados em que os professores elaboram os encaminhamentos para o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, que segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA, é um transtorno neurológico de causas genéticas que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda sua vida.

### O TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema neuropsiquiátrico que se caracteriza por uma combinação de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Porém, visto que são sintomas comuns presentes no ser humano, estes devem ocorrer com maior frequência e intensidade do que ocorrem nas outras pessoas.

De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM IV, o TDAH é considerado uma síndrome

por se tratar “de um conjunto de sinais”.

Não existe uma causa específica única, de acordo com Mattos, o que existem são evidências que foram sendo descobertas e acumuladas pela Neurociência acerca do assunto. Uma delas é a participação genética, definida para que se possa explicá-lo, porém, de acordo com especialistas, isso não significa que não possa ser devidamente diagnosticado e tratado.

Seu diagnóstico, segundo Dr. Paulo Mattos (2003, p.16),

especialista no assunto, “deve ser realizado por um médico ou psicólogo, que são profissionais habilitados para tal função, porém, seu tratamento deve sempre ser coordenado por um médico”.

Porém, de acordo com a ABDA, o transtorno não afeta a inteligência da criança, mas sim sua aprendizagem, devido ao fato de ela não se concentrar muito tempo em uma determinada atividade.

Até o momento não existe um exame específico para constatar

o TDAH. O diagnóstico é feito por meio de entrevistas clínicas com especialistas que utilizam critérios definidos.

Se o diagnóstico for claro e os sintomas do transtorno estiverem causando problemas significativos na escola e no convívio social, neste caso, de acordo com Mattos, é preciso recorrer ao tratamento.

No Brasil a forma de tratamento mais indicada, segundo especialistas, é a farmacológica, mas existem também as modalidades terapêuticas (psicoterapia), porém de acordo com os médicos, não existe comprovação que são tão eficientes quanto à medicação.

Porém a desinformação acerca do assunto é uma das maiores barreiras na vida do sujeito que tem o TDAH, sendo necessário de familiares e educadores tenham algum conhecimento sobre o assunto.

No entanto, os entraves que a falta de noção e informação causam inicia-se cedo. Na fase escolar, o professor muitas vezes ao se deparar com uma criança que, por algum motivo, não consegue acompanhar a aprendizagem como os demais alunos da sala, interpreta ou encaminha-o para um diagnóstico deveras equivocado.

Há tempos a escola vem excluindo o aluno que, por algum motivo, não se ajusta aos padrões estabelecidos como "normais". Contudo, nas últimas décadas este quadro tem tido mudanças significativas, pois

profissionais da área da Educação e da saúde têm se preocupado em buscar soluções que respeite às diferenças e necessidades do discente. Surge então "A Educação Inclusiva", que integra alunos que possuem algum tipo de necessidade educacional especial no ensino regular, na qual está incluso dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares escolares.

No entanto, a escola é um lugar de construção, onde o aluno mediado pelo professor construirá conhecimentos que os levará para sua vida. E, sabemos que em uma mesma sala de aula há uma diversidade de culturas, etnias, classes sociais e de saberes que advém desta diversidade. E no meio a esta heterogeneidade há também as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem, e que devem ser administrada pelos envolvidos neste processo sem a necessidade de haver um rótulo para tal aluno.

As dificuldades de aprendizagem permeiam o contexto escolar confrontando professores e desafiando as instituições que se alicerçam em um paradigma preestabelecido, em que o aluno sofre com os objetivos que devem ser alcançados, independente de suas possibilidades, e consequentemente acabam sendo estigmatizados.

Existe uma inclinação, por

parte de educadores, em dizer que determinados alunos têm preguiça, são desinteressados ou que possuem algum "problema" quando os mesmos não alcançam os objetivos estipulados por eles ou pela instituição em que está inserido.

Entretanto, hoje sabe-se que diversos fatores que podem ser sociais, físicos e psicológicos contribuem para um mau desempenho do aluno, mas independente destes, a criança acaba recebendo um rótulo que tende a acarretar outros problemas.

Neste sentido entendemos o quão importante é o papel do professor para o aluno, que além de atuar como mediador entre o educando e os saberes, necessita buscar conhecer os fatores que dificultam a aprendizagem destes, seja ela relacionada com o TDAH ou qualquer outra causa.

## OS ENCAMINHAMENTOS

Considerando a hipótese de que, devido às dúvidas entorno do assunto, podem estar havendo generalizações em salas de aula, levando docentes a enviar encaminhamentos precipitados e desnecessários a alunos que por algum motivo não respondem aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade não acompanhando os currículos estabelecidos pelas instituições escolares.

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa objetivou saber que motivos levam professores a encaminharem os alunos para um diagnóstico.

Utilizando como instrumentos de

coleta o questionário, a observação e a entrevista, partimos para uma investigação que nos levasse a esta resposta.

Iniciamos a pesquisa com professores da Rede Pública e Privada de Ensino para saber o que os mesmos conheciam acerca da síndrome. As respostas evidenciaram que eles tinham raso conhecimento sobre o TDAH, acreditando que apenas a presença da falta de atenção, inquietude e hiperatividade, características apresentadas em pessoas que têm a síndrome evidenciavam a presença do transtorno, partindo então para um encaminhamento,

sem averiguar outras possibilidades.

Além das entrevistas foi realizado a observação em um aluno encaminhado para um diagnóstico. Este apesar de apresentar os sintomas acima citado, não foi constatado no laudo a presença do TDAH.

Ainda neste estudo entrevistamos uma Neuropsicóloga que nos afirmou que a cada seis encaminhamentos, que geralmente é sugerido por escolas particulares, apenas um é constatado a presença do transtorno evidenciando o equívoco destas solicitações no que se refere a presença do TDAH.

## CONSIDERAÇÕES

Queremos deixar claro que em nenhum momento desta pesquisa intencionamos responsabilizar o professor pela falta do conhecimento necessário para interpretar e/ou reconhecer a síndrome. O que buscamos aqui foi atentar acerca do assunto para que profissionais da educação tenham mais cautela na elaboração dos encaminhamentos, evitando fazer diagnósticos precipitados em relação ao TDAH ou qualquer outra síndrome.

O objetivo central deste estudo foi analisar a concepção dos professores acerca do TDAH e

entender que motivos os levam a encaminharem um aluno para um diagnóstico.

Os resultados obtidos revelam que as características apresentadas nos alunos como a falta de atenção, a impulsividade e a hiperatividade, que muitas vezes levam às dificuldades de aprendizagens, causavam nos mesmos inquietude e insatisfação levando-os a sugerirem o encaminhamento para um diagnóstico de TDAH. Nesta perspectiva, a partir das respostas encontradas e analisadas concluiu-se que estes educadores apesar de

já terem ouvido falar da síndrome, não a conhecia profundamente, ficando claro que suas hipóteses foram fundamentadas em um raso e superficial entendimento sobre o assunto, acreditando que somente as características descritas por eles fossem o suficiente para solicitar um diagnóstico.

A prática educacional relatada neste estudo mostrou que, em sua maioria, não conseguem distinguir e avaliar de modo satisfatório e viável seus alunos, os levando à diagnósticos dispensáveis que não condizem com o quadro clínico

necessário para diagnosticar esta síndrome. Esses educadores que fixam o olhar nestas características permitindo que determinem a necessidade de um encaminhamento, acabam criando uma via de mão dupla, que por um lado está a família e o aluno passando por situações desnecessárias que podem encadear outras, e por outro lado, a educadora que continua com um aluno que esta não consegue atingir.

Entender o aluno como um sujeito único, que possui características próprias, que tem sua história de vida que é diferente dos demais, nos parece irrelevante diante do fato de existir uma padronização de comportamento pré-estabelecidos e esperados nos quais exclui àqueles que não se enquadram neste padrão.

O que se vê no ensino hoje é a

dificuldade que o educador tem em aceitar um aluno que age e aprende de maneira diferente dos demais.

Perceber que o aluno possui limitações não quer dizer que ele não possa aprender, e sim, entender que este precisa ser notado e da mesma forma que os demais, ser respeitado e atingido pedagogicamente em sua plenitude.

A educação não pode ser vista como algo estático e sim como um processo em constante evolução, e é preciso acompanhar as mudanças buscando estratégias e ferramentas adequadas a elas. E todo este processo depende da intencionalidade do professor e de sua expectativa educacional, ficando evidente sua importância, sendo seu comprometimento fundamental para o sucesso do aluno, este tendo o TDAH ou não.

Acreditamos que as crianças

que apresentam necessidades educacionais especiais vivem neste mundo e não em um "mundo especial" e frequentam nossas escolas com suas limitações, dificuldades, frustrações, mas também com seus saberes, suas alegrias, compensações e prazeres, portanto é preciso olhar pra elas além de suas restrições, possibilitando que convivam e aprendam neste mundo real de diferenças e diversidades.

Desta forma estaremos rompendo as fronteiras entre o certo e o errado, o normal e anormal, o sadio e o doente, e do deficiente e do não deficiente. Assim, poderemos deixar de falar em "inclusão", pois, pertencemos à mesma espécie e vivemos em um mundo em que somos diferentes uns dos outros.

## REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/>>. Acesso em: 21/04/2015.

DSM- IV- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução de Dayse Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

# PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM BREVE HISTÓRICO



Muito se tem falado sobre Qualidade de Vida, de como aplicá-la aos seus dias de forma a viver sua saúde física e mental em equilíbrio, de estar de bem consigo, com as pessoas, em harmonia com a vida.

A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística.

Como prática deste trabalho Humanista, o nosso trabalho deverá ser o de ter os olhos voltados para o ser global, e não somente para o corpo e as necessidades físicas, emocionais, afetivas, e sociais do indivíduo.

Como referencial teórico, utilizo as experiências e pesquisas realizadas nos hospitais do Brasil onde a Classe Escolar Hospitalar foi implantada no auxílio de tratamentos às crianças e adolescentes.

Meu objetivo é, conscientizar, discutir e ampliar as idéias dos profissionais da educação e da saúde, quanto a proporcionar uma

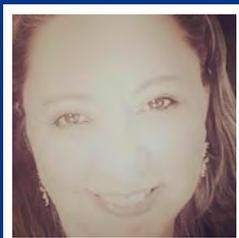
melhor qualidade de vida, para todas as pessoas que requerem um cuidado e um olhar especial para um atendimento individualizado, seja no atendimento domiciliário ou hospitalar.

Procurando favorecer toda estratégia que ajude o desenvolvimento desta modalidade educacional e que sensibilize os agentes da educação e da saúde sobre a importância do atendimento educacional à criança hospitalizada, faz-se necessário construir um espaço para profissionais dedicados à atenção às crianças e jovens que devem permanecer hospitalizados, com o objetivo de sensibilizar para a questão, trocar experiências e refletir sobre pedagogia hospitalar,

oferecendo ferramentas para o desenvolvimento desta modalidade educacional e explorando sua relação com o sistema educacional formal.

Tendo em vista o embasamento legal, contido na legislação vigentes que amparam e legitimam o direito à educação, os hospitais devem dispor às crianças e adolescentes um atendimento educacional de qualidade e igualdade de condições de desenvolvimento intelectual e pedagógico.

A inserção do ambiente escolar no período de internação é importante para a recuperação da saúde da criança, já que reduz a ansiedade e o medo advindos do processo da doença.



## Cláudia R. Esteves

Professora especialista em Psicopedagogia, Pedagogia Educacional e Hospitalar.

Mais informações, acessar o endereço na Internet:

<http://qualievidanapedhospitalar.blogspot.com/>

## SUA HISTÓRIA...

A Classe Hospitalar tem seu início em 1935, quando Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris. Seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas.

Pode-se considerar como marco decisório das escolas em hospital a Segunda Guerra Mundial. O grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de ir

à escola, fez criar um engajamento, sobretudo dos médicos, que hoje são defensores da escola em seu serviço.

Em 1939 é Criado o C.N.E.F.E.I. – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Suresnes, tendo como objetivo formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais;

Também em 1939 é criado o Cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério da Educação na França. O C.N.E.F.E.I. tem como missão até hoje mostrar que a

escola não é um espaço fechado. O centro promove estágios em regime de internato dirigido a professores e diretores de escolas; os médicos de saúde escolar e a assistentes sociais.

A Formação de Professores para atendimento escolar hospitalar no CNEFEI tem duração de dois anos. Desde 1939, o C.N.E.F.E.I. já formou 1.000 professores para as classes hospitalares, cerca de 30 professores a cada turma.

## LEGISLAÇÃO

No Brasil, a legislação reconheceu através do estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, através da Resolução nº. 41 de outubro e 1995, no item 9, o "Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar".

Em 2002 o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso

à educação básica. Em Santa Catarina, a SED baixou Portaria que "Dispõe sobre a implantação de atendimento educacional na Classe Hospitalar para crianças e adolescentes matriculados na Pré-Escola e no Ensino Fundamental, internados em hospitais" (Portaria nº. 30, SER, de 05/ 03/2001).

Todo o aluno que frequenta a classe possui um cadastro com os dados pessoais, de hospitalização e da escola de origem. Ao final de cada aula o professor faz os registros nesta ficha com os conteúdos que foram trabalhados e outras informações que se fizerem

necessário.

O aluno que frequenta a classe por três dias ou mais é realizado contato telefônico com sua escola, comunicando da sua participação na classe e obtendo-se informações referentes aos conteúdos que estão sendo trabalhados, no momento, em sua turma. Após alta hospitalar, é enviado relatório descritivo das atividades realizadas, bem como do seu desempenho, posturas adotadas, dificuldades apresentadas.

Para que este seja legitimado, é necessário o carimbo e assinatura do diretor (escola da Rede Regular

Estadual) a fim de encaminhá-lo à escola de origem.

A proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) é a de que toda criança disponha de todas as oportunidades possíveis para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos.

A existência de atendimento pedagógico-educacional em hospitais em nada impede que novos conhecimentos e informações possam ser adquiridos pela criança ou jovem e venha contribuir tanto para o desenvolvimento escolar.

Após alta hospitalar, é enviado relatório descritivo das atividades realizadas, bem como do seu desempenho, posturas adotadas, dificuldades apresentadas. Para que este seja legitimado, é necessário o carimbo e assinatura do diretor (escola da Rede Regular Estadual) a fim de encaminhá-lo à escola de origem.



## OBJETIVOS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a filosofia humanística.

Um dos objetivos da classe hospitalar, na área sócio-política, e o de defender o direito de toda criança e adolescente a cidadania,

e o respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais e no direito de cada um ter oportunidades iguais.

Como pratica deste trabalho Humanista, o nosso trabalho deverá ser o de ter os olhos voltados para o ser global, e não somente para o corpo e as necessidades físicas,

emocionais, afetivas e sociais do indivíduo.

Como um de seus objetivos a Classe Hospitalar possibilita a compensação de faltas e devolver um pouco de normalidade à maneira de viver da criança.

# O QUE É A CLASSE HOSPITALAR?

A implantação da Classe hospitalar nos hospitais pretende integrar a criança doente no seu novo modo de vida tão rápido quanto possível dentro de um ambiente acolhedor e humanizado, mantendo contato com seu mundo exterior, privilegiando suas relações sociais e familiares.

A classe hospitalar constitui uma necessidade para o hospital, para as crianças, para a família, para a equipe de profissionais ligados a educação e a saúde.

Sua criação é uma questão social e deve ser vista com seriedade, responsabilidade e principalmente promover uma melhor Qualidade de Vida.

A classe hospitalar se dirige às crianças, mas deve se estender às famílias, sobretudo àquelas que

não acham pertinente falar sobre doenças com seus filhos, buscando recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Esta inclusão social será o resultado do processo educativo e re-educativo.

Embora a escola seja um fator externo à patologia, a criança irá mantê-lo um vínculo com seu mundo exterior através das atividades da classe hospitalar. Se a escola deve ser promotora da saúde, o hospital pode ser mantenedor da escolarização.

A Secretaria de Educação Especial define como classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de

internação, com tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

A classe hospitalar foi criada para assegurar as crianças e aos adolescentes hospitalizados, a continuidade dos conteúdos regulares, possibilitando um retorno após a alta sem prejuízos a sua formação escolar.

A preocupação com a saúde física da criança deixa os pais desorientados e muitos deixam de dar o devido valor aos estudos durante o tratamento, as crianças neste período de internação ficam desestimuladas, sem estímulo para continuar a desenvolver suas habilidades e competências.

# O PEDAGOGO HOSPITALAR

Chamo a atenção para o atendimento realizado por um profissional capacitado, em desenvolver e aplicar conceitos educacionais, e estimular as crianças na aquisição de novas competências e habilidades, e ressaltar a importância de se ter um local com recursos próprios dentro do hospital que seja apropriado para desenvolvermos este trabalho onde à criança interaja e construa novos conceitos.

Ele será o tutor global da criança para que ela possa ser tratada de seu problema de doença, sem esquecer as necessidades pessoais. A intervenção faz com que a criança mantenha rastros que a ajudem a recuperar seu caminho e garantir o reconhecimento de sua identidade.

O contato com sua escolarização fazem do hospital uma agência educacional para a criança hospitalizada desenvolver atividades que

a ajudem a construir um percurso cognitivo, emocional e social para manter uma ligação com a vida familiar e a realidade no hospital.

Lembramos que o atendimento a essas crianças é um direito de todos os educandos, garantidos por Lei, pelo tempo que estiverem afastados ou impedidos de frequentar uma escola, seja por dificuldades físicas ou mentais.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR HOSPITALAR

Para atuar em Classes Hospitalares, o professor deverá estar habilitado para trabalhar com diversidade humana e diferentes experiências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de freqüentar a escola, decidindo e inserindo modificações e adaptações curriculares em um processo flexibilizador de ensino/aprendizagem

O professor deverá ter a formação pedagógica, preferencialmente em

Educação Especial ou em curso de Pedagogia e terá direito ao adicional de insalubridade.

O trabalho do professor hospitalar é muito importante, pois atende as necessidades psicológicas e sociais e pedagógicas das crianças e jovens. Ele precisa ter sensibilidade, compreensão, força de vontade, criatividade persistência e muita paciência se quiserem atingir seus objetivos.

Deverá elaborar projetos que integrem a aprendizagem, de

maneira específicas para crianças hospitalizadas adaptando-as há padrões que fogem da educação formal, resgatando e integrando-as ao contexto educacional.

O pedagogo Hospitalar no atendimento pedagógico deve ter seus olhos voltados para o todo, objetivando o aperfeiçoamento humano, construindo uma nova consciência onde a sensação, o sentimento, a integração e a razão cultural valorizem o indivíduo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Diário Oficial, Brasília, 17 out. 1995. Seção 1, pp. 319-320.

GHIRALDELLI, P. O que é Pedagogia. São Paulo. Brasiliense 1989.

MARCELLINO, n. c. Pedagogia da animação. 4ed. Campinas, SP. Papyrus, 2002.

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1990.

NOVA ESCOLA. Edição Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender, 2001.

O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis: Vozes, 2005

Pediatria: prevenção e controle de infecção hospitalar/ Ministério da Saúde, Agencia Nacional de Vigilância Sanitária – Brasília: Ministério da Saúde.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Foz do Iguaçu: Zahar, 1982.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. A Psicopedagogia hospitalar para crianças e adolescentes (2001)

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. NOGUEIRA, Joana Flávia Fernandes. Da escola tradicional à classe hospitalar: quebra do paradigma de escolarização de um adolescente com câncer. Fortaleza: Anais da X Semana de Pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará. Novembro, 2001(b).

#### FILME:

- PATCH ADAMS – O amor é contagioso.
- Tudo por Amor.
- Amigos para sempre.
- Golpe do Destino.
- Fale com Ela.

#### SERIADOS DE TV:

- House
- ER

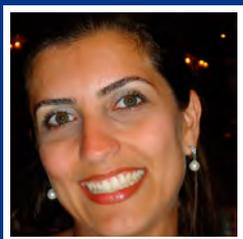
#### SITES:

- [www.praticahospitalar.com.br](http://www.praticahospitalar.com.br)
- <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>
- <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=58708&type=P>
- <http://www.pedagogobrasil.com.br/wforum/forum.asp?acao=msg&id=245>
- [http://portales.educared.net/aulashospitalarias/por/sobreelproyecto\\_nuestrasaul as.jsp](http://portales.educared.net/aulashospitalarias/por/sobreelproyecto_nuestrasaul as.jsp)

# LETRAMENTO ACADÊMICO O GRANDE DESAFIO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Este trabalho intenciona conduzir a uma reflexão acerca da importância do letramento acadêmico para o completo sucesso na formação dos alunos em quaisquer cursos do Ensino Superior. Para tanto, serão discutidas questões referentes às dificuldades de expressão na comunicação escrita. Não se pretende, entretanto, focar a discussão nas diversas barreiras socioculturais que ainda desvalorizam o profissional da Educação no Brasil e, conseqüentemente, impossibilitam o ensino efetivo dos tantos conteúdos inerentes ao sucesso da produção escrita. De modo mais motivador, será dado destaque às técnicas pedagógicas a serem empregadas com sucesso pelos docentes de todas as disciplinas na formação de sujeitos leitores críticos e de difusores do conhecimento conscientes. Nesse sentido, propõe-se a valorização do conhecimento das regras da norma culta da Língua Portuguesa, bem como da aplicação das qualidades textuais. Enfatiza-se a necessidade do domínio da gramática normativa da língua materna na codificação das ideias e dos argumentos que fazem parte da transmissão e aplicação cotidiana de todas as áreas do conhecimento. Trata-se, portanto, de um texto metalingüístico,

daquele tipo que emprega um canal de comunicação acadêmica para abordar os tantos aspectos dessa forma de expressão.



**Renata Ferreira Munhoz**

Doutora pela FFLCH/USP.  
Professora visitante da Faculdade  
Campos Elíseos.

A motivação inicial para este artigo é a evidente dificuldade dos alunos do Ensino Superior comunicarem-se por meio da escrita. Não se trata meramente do olhar de uma Professora de Língua Portuguesa, que observa idiossincrasias ortográficas ou de concordância, por exemplo. Infelizmente, trata-se de um problema bem mais profundo e estrutural: pode-se afirmar que grande parte dos cidadãos brasileiros formados no Ensino Superior não é capaz de expressar-se com clareza no registro escrito da própria língua materna.

Essa triste constatação é claramente revelada nos números do MEC acerca do analfabetismo funcional que assombra a comunicação diária de inúmeros brasileiros. Ler e não decodificar

com precisão o significado de um texto é um dos lados desse problema. O outro lado, diretamente associado, é o bloqueio para passar ao papel ou à tela do computador aquilo que se pretende dizer. Por vezes, o conhecimento técnico que se pretende transmitir acaba sendo truncado pela falta de domínio da normas que regem a expressão escrita.

Outra forma evidente de observarmos as consequências negativas da dificuldade de muitos brasileiros expressarem-se com clareza em produções escritas é o fato de a comunicação truncada permear toda a sociedade brasileira contemporânea, vide nossos atuais dramas políticos e sociais. Isso porque a expressão escrita pode revelar-se um obstáculo tanto à formação acadêmica quanto à

atuação profissional que dela deriva. Por exemplo, quando um Advogado interpreta de maneira errada os enunciados de um processo, pode cometer injustiças. Do mesmo modo, ao redigir um relatório impreciso, um Engenheiro pode colocar em risco a vida de diversas pessoas.

Evidencia-se que esses profissionais, a exemplo de todos os outros, passaram pela formação de nível superior, a quem cabe, portanto, a responsabilidade por instruir não apenas tecnicamente na dada carreira. O conhecimento técnico de como expressar-se com clareza deve estar atrelado a toda e qualquer formação de nível superior. É dessa demanda que se tratará a seguir.

## O LETRAMENTO ACADÊMICO

A importância da produção textual para o Ensino Superior é um tema bastante discutido no meio acadêmico. Por se tratar da forma principal de expressão acadêmica, o texto escrito representa técnica que deve ser constantemente lapidada, para que o estudante conquiste uma formação sólica e, por consequência, seja capaz de atingir os seus objetivos profissionais.

Quando se fala sobre textos acadêmicos, é comum a associação desses gêneros a construções

prolixas e de difícil entendimento. No entanto, dizer o máximo com o mínimo de palavras deve ser a diretriz para todos os textos. Assim, a produção acadêmica deve apresentar objetividade e precisão naquilo que comunica. Como o fato de transmitir as informações da maneira mais precisa deva ser a preocupação central, não se pode contar com imprecisões gramaticais que prejudiquem a compreensão.

Há diversos pensadores trabalhando com essa perspectiva

metalinguística, de produzir estudos acadêmicos sobre a produção de textos acadêmicos. Por exemplo, Geraldí (1993) considera que há o distanciamento entre a produção textual no Ensino Superior e a significação desses produtos para os alunos. Em diversos casos, a redação acadêmica representa meramente a repetição fiel das ideias dos autores balizados na área em questão. Seja em seus fichamentos, provas ou trabalhos, os estudantes reproduzem o que aprenderam sem lançar tais conceitos à própria reflexão. Por não refletirem sobre o que leem,

não tiram as próprias conclusões e se tornam incapazes de construir argumentações coerentes sobre os assuntos de sua área de formação. O fato é que logo após a conclusão do curso, serão eles os transmissores desses conhecimentos. Então, se não trabalharem com a criticidade necessária à atuação profissional desde os bancos da faculdade, enfrentarão sérias dificuldades para tomar decisões que exijam sua perspicácia na aplicação técnica.

É comum encontrarmos textos que não cumprem a função de comunicar aquilo que pretendiam a seus leitores por não atenderem às exigências dos critérios de clareza, coerência e coesão. Além das qualidades textuais citadas, as regras gramaticas representam instrumento essencial para que se comunique o se pretende sem correr o risco de interpretações erradas. Em acréscimo, o ensino sistematizado dos gêneros acadêmicos torna-se mandatário a todos os cursos superiores, daí a existência e a importância determinantes de disciplinas de produção de texto e de metodologia da pesquisa científica.

Espera-se que os universitários e egressos do Ensino Superior produzam textos objetivos e concisos, em que haja precisão e correção gramatical. Dessa maneira, embora a língua seja um sistema em contínuo desenvolvimento pelo uso, a norma culta auxilia a balizar a produção de textos padronizados

e compreensíveis, a exemplo do que explicam Eco (2004) e Freire (1988) ao longo de suas obras.

O discurso produzido em textos acadêmico-científicos é bastante peculiar. Essa peculiaridade inicia-se pelo fato da especificidade vocabular, de acordo com a nomenclatura exclusiva de cada área. Enquanto nas Humanas os gráficos e as tabelas podem ser recursos ilustrativos, normalmente são o ponto de apoio das discussões nos textos produzidos pelos estudantes da área das ciências Exatas. Em contrapartida, enquanto a tipologia textual da narração pode ser o cerne de um estudo de caso das Humanas, a descrição pode ter o mesmo papel em trabalhos das ciências Médicas e Biológicas.

Embora o contexto acadêmico-científico pressuponha que o pesquisador contribua para o desenvolvimento do conhecimento de sua área, assumindo posições diante dos objetos de análise, os gêneros textuais acadêmicos pressupõem o distanciamento do autor em relação ao que enuncia. Por exemplo, não se recomenda que as produções contem com asserções na primeira pessoa do singular. Evitar o “eu” indica tanto a isenção da responsabilidade, quanto a construção de um ethos autoral mais colaborativo. Com isso, a identidade do autor mantém-se, via de regra, apagada nesses trabalhos. Trata-se, pois, de gêneros textuais

que contam com a “escrita de textos com anacolutos, distanciamento do autor do texto no que concerne à responsabilidade enunciativa acerca do conteúdo veiculado” (SOARES RODRIGUES, 2011, p. 39).

O objetivo de um texto acadêmico é ser compreendido por outrem. Desse modo, o autor sempre redige para um interlocutor imaginário. Esse interlocutor é sempre representado por especialistas da área, mormente aqueles responsáveis pela avaliação. A certeza de que tais especialistas terão contato com a integralidade do texto faz com que o autor tenha cautelas. Dentre esses cuidados está o de não assumir a responsabilidade enunciativa de maneira integral. Nesse sentido, trata-se de um texto ascendente, em que o interlocutor, o professor, assume status hierárquico superior ao ethos do estudante.

Nesse sentido, o conceito de interlocução nem sempre é claro. Em grande parte dos casos, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), as monografias e até mesmo as dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado são produzidas com vistas apenas aos professores responsáveis pela avaliação. Nem sempre se vislumbram as possibilidades de publicação do trabalho a um público mais amplo, por exemplo.

Não se pode dizer que caiba a cada docente, independente da disciplina de atuação, esquematizar o gênero textual desejado antes de

<sup>1</sup> “Academic dis-course is a privileged form of argument in the modern world, offering a model of rationality and detached reasoning”. (HYLAND, 2011, p. 198).

<sup>2</sup> “The fact that knowledge accreditation is a social process means the achievements and reputation of every scientist are in the hands of colleagues” (HYLAND, 2011, p. 212).

solicitar um trabalho acadêmico. Essa função pode ser de fato atribuída apenas às disciplinas específicas de metodologia dos trabalhos científicos. Contudo, cabe sim a

todos os docentes conhecerem de maneira pormenorizada a estrutura do gênero textual que solicitam para que possam tirar dúvidas possíveis e para que estejam aptos a corrigir

devidamente cada trabalho. A leitura exaustiva e o feedback a cada aluno sobre seus acertos e pontos a serem melhorados são indispensáveis a um processo de avaliação consistente.

---

## AS PROPOSTAS DE MULTILETRAMENTOS

O fetiche pela inovação e pelo diferente faz com que conteúdos audiovisuais ganhem destaque na Educação de maneira geral e, por conseguinte, no letramento acadêmico. São frequentes aulas que contem com o recurso de conjugar o uso diversas semioses como método de ensino eficiente. É certo que o imagético e a associação de diversas mídias sejam bastante profícuas ao processo de ensino/aprendizagem, contudo não pode representar fórmula mágica de solução ao problema. Ter em mãos uma apresentação em slides montada pelo docente no software do Power Point ou do Prezi não garante uma aula de qualidade. Por vezes, uma aula nos padrões tidos como "tradicionais", com o uso

de explicações na lousa, pode ser muito mais produtivas do que a mera reprodução de conteúdos em meios tecnológicos. Ressalta-se, pois que todos os recursos indicados pelas propostas teórico e metodológicas dos multiletramentos devam atender ao princípio de serem significativos à aprendizagem dos alunos.

A assimilação dos métodos de escrita de textos pressupõe aulas com prática de escrita, correção, feedback e reescritura. Nas palavras de Mattoso Câmara, quando um alguém tem domínio de um assunto é naturalmente capaz de escrever sobre ele. Não há um jeito especial para a redação, ao contrário do que muita gente pensa. A dificuldade vem da falta de prática, mas há formas de

superação: "há apenas uma falta de preparação inicial, que o esforço e a prática vencem". (CAMARA JR, 2001, p. 61).

Os multiletramentos podem ser úteis à produção textual se for considerado o pressuposto de que além da revisão ortográfica, os textos devem ser revistos a partir de seus objetivos: "o que se quer comunicar", "para quem se deseja comunicar" e "como se pretende veicular as informações". As respostas a essas três perguntas devem estar claras no texto acadêmico. Para tanto, há diversas sequências didáticas possíveis aos professores universitários exercitarem com seus alunos a prática da escrita de textos acadêmicos.

---

## A DOCÊNCIA E A PESQUISA

A prática docente sem o respaldo da pesquisa não se sustenta por falta de alicerces seguros, uma vez que as ciências atualizam-se muito rapidamente. Do mesmo modo, o pesquisador que não visa à divulgação de seus resultados e ao compartilhamento de seus

saberes, torna-se um cientista de carreira estéril. Dessa forma, os saberes na Educação constroem-se prioritariamente pela união entre as teorias e as práticas pedagógicas no cotidiano da formação de cada curso do Ensino Superior.

Uma das ferramentas essenciais

ao desenvolvimento das duas áreas necessárias aos profissionais da Educação é a proficiência em sua língua materna. O pleno domínio da Língua Portuguesa é, portanto, essencial a todos aqueles que utilizam a comunicação como recurso profissional no Brasil. Difícil pensar hoje em uma profissão em que se comunicar não seja

uma exigência. Mesmo as tarefas mais técnicas demandam que o profissional troque informações com um interlocutor, ao menos no processo seletivo e especialmente

na entrevista.

Dessa forma que aos profissionais da Educação, com trabalho de teoria e prática em concomitância, a produção de

textos acadêmicos deve contar com conhecimentos teóricos, oriundos de leituras, alinhados à prática da escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o mercado de trabalho cobre que os candidatos dominem com proficiência línguas estrangeiras, é essencial que dominem também, e principalmente, a sua própria língua oficial. Dessa forma, cabe às Instituições de Ensino Superior e a todos os profissionais a elas associados a formação integral dos cidadãos, tanto com vistas à sólida assimilação dos conteúdos técnicos ligados à área de formação quanto com vistas à produção acadêmica embasada no arcabouço linguístico e sociocultural.

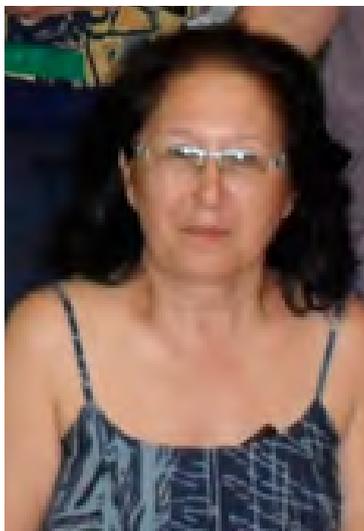
A intenção deste artigo é, pois, como a de todos os estudos acadêmicos sérios, suscitar à

reflexão. Não se pretende apresentar soluções imediatas, mas trazer à tona o incômodo e a inquietação gerados pela necessidade imediata de mudança em relação ao letramento acadêmico. Conforme se apresentou, o quadro atual da Educação brasileira precisa urgentemente não apenas de educadores que se proponham a fazer a diferença por seus alunos, mas, sobretudo, daqueles com disposição a avaliarem suas próprias práticas docentes. Essa constante avaliação revela lacunas e conduz à busca por reciclagem de conhecimentos e de métodos. Essa árdua empreitada de associar pesquisa à docência não é tarefa simples, todos o sabemos.

Porém, não há outra maneira possível à atuação efetiva no magistério nos moldes dos grandes pedagogos a exemplo de Freire (1998), possibilitando a autonomia e a criticidade do alunado. De maneira similar, a boa desenvoltura na produção de textos demanda a aplicação de conhecimentos técnicos do assunto e das regras da escrita, bem como a prática recorrente da escrita de textos nos moldes do gênero textual acadêmico-científico em questão. Com a união entre teoria e prática tanto no fazer docente quanto na produção textual, a questão do letramento acadêmico efetivo deixará de ser um desafio tão distante ao quadro do Ensino Superior brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ. 29ª edição. 2011.
- ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- HYLAND, Ken. Disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. In D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, and L. Yousoubova (Eds.), **Writing in the knowledge society**. West Lafayette, IN: Parlor Press and The WAC Clearinghouse. p. 193-214, 2011.
- SOARES RODRIGUES, Maria das Graças. "A relação sequências textuais / responsabilidade enunciativa em gêneros acadêmicos produzidos por alunos de Letras" In: TEIXEIRA E SILVA, Roberval (Coord.) III SIMELP (Simpósio Municipal de Língua Portuguesa): **A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo**, Macau: Departamento de Português, 2011.



**Elizete Aikawa Padilha**

# PROFESSOR DE ARTE ENTRE OS SABERES, SABORES E DISSABORES

Este artigo tem por objetivo apresentar uma breve análise da prática dos professores de Arte, vinculados ao sistema de educação pública do estado de São Paulo, ativos em uma escola de bairro de periferia de um município da Grande São Paulo. Um trabalho desenvolvido com a intenção de propor diretrizes teórico-metodológicas que permitam a reflexão sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula, na área de arte, dentro do currículo para o Ensino Fundamental I e II.

Ao exercermos a função de professor do Ensino de Arte no Ensino Fundamental da Rede Estadual de um município da Grande São Paulo, observamos que o ensino da arte na Rede Estadual de Ensino vive tempos de passagem. Para compreender como esses novos tempos estão se configurando, o professor de Arte precisa de uma formação pautada em conhecimentos abrangentes e atuais que proporcionem maior mobilidade dentro dos conteúdos marcados pela polivalência.

Diante da Proposta Curricular sugerida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e até mesmo de instituições de ensino municipais e particulares que, notadamente oferecem um ensino polivalente nesta área, acreditamos

ser necessário investigar a formação inicial dos professores de Arte.

Como se aprende ser um professor polivalente? Quem o forma? O que o forma? A formação acontece apenas nos bancos acadêmicos? Como se configuram/formam-se esses professores em direção à "forma" de professor de arte? Que forma/fôrma são estas? O que querem os cursos de formação de Educação Artística? Quem é o "arte-educador", ser abstrato, inócuo, acéfalo, assexuado? O "professor de Educação Artística", decorador da escola, polivalente, confuso, perdido entre o saber do artista e o saber do educador? Profissional encarregado de desenvolver habilidades ou sensibilizar sentidos?

Em sua formação inicial

polivalente, os professores de Arte deparam-se com o desafio de executar uma imersão nas diversas linguagens artísticas e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica e contextual das questões que envolvem os conhecimentos implícitos no processo. É uma tarefa difícil. O conhecimento artístico e estético acumulado historicamente tangencia várias outras áreas do conhecimento.

Assumimos como objetivo principal de pesquisa: - averiguar o Processo de Formação Inicial dos professores de Arte da Rede Estadual de Ensino de um município da Grande São Paulo.



## DIÁLOGOS TEÓRICOS

Para entrar nesse território estabelecemos diálogos teórico-metodológico com autores que investigam a Arte, o Ensino da Arte e a Formação de Professores, entre eles, Ana Mae Barbosa, Angélica.A. Moreira, M.C. de S. Rizzi, Fusari e Ferraz, G.R. Coutinho, Carmen L. A. Biasoli e Ecleide Cunico Furlanetto.

Além do diálogo com autores, consultamos documentos legais, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação, que trazem em seu bojo reflexões, direcionamentos legais e

operacionais para o ensino da Arte, no contexto educacional brasileiro.

O território da formação inicial e continuada nos conduziu ao território da prática, onde alguns teóricos atribuem a responsabilidade da superficialidade do ensino dessa área nos currículos escolares, a impossibilidade de um conhecimento sistematizado, a ausência da contextualização histórica e a insuficiência do trabalho da especificidade de cada linguagem artística e à formação polivalente de grande parte dos professores.

Os encontros de várias naturezas ajudaram a materializar os escritos desta pesquisa; o encontro entre nós, professor-pesquisador e professores entrevistados junto de suas inquietudes em sala de aula, o encontro com as diversas linguagens das Artes e suas paisagens distintas, além do encontro com as teorias de especialistas contemporâneos. Todos estes elementos contribuíram com a composição deste trabalho.

### TRAÇADO METODOLÓGICO

Como docente e pesquisadora do ensino de Arte, uma área com contornos fluidos e abertos a várias possibilidades de entendimento, convivendo com professores e refletindo com base nessa convivência, percebemos ser necessária uma escuta e um olhar vigiado para ampliar e desdobrar o que está sendo dito. Esta forma de perceber transforma-se em um

olhar simbólico, que nos possibilita descobrir outra maneira de ler o real, que indo além do que foi dito verbalmente, recupera as entrelinhas e traduz, muitas vezes, aquilo que não está claro.

Para a realização da pesquisa, fundamentada na bibliografia a respeito do tema e na própria natureza qualitativa da investigação, optamos por realizar um estudo

exploratório que nos permitiria uma aproximação da compreensão dos professores sobre o tema da pesquisa e possibilitaria delinear as dimensões a serem exploradas. Neste contato inicial, também, entregamos aos professores uma carta informando sobre os objetivos, encaminhamento do estudo e a garantia de anonimato dos participantes.

### SÍMBOLOS QUE EMERGIRAM NESSE PERCURSO

O caminho da pesquisa simbólica exigiu repetidas leituras e reflexões sobre o resultado do material coletado nas entrevistas, trabalho árduo e de muita dedicação, mas, imensamente gratificante, pois acreditamos ter mergulhado no cerne das questões em discussão e, conseguido por meio da elaboração do conjunto de símbolos que emergiram e que se constelaram no decorrer da entrevista, captar a maneira de olhar e pensar dos professores.



## ENTRE O “VALE TUDO” E LIBERDADE DE EXPRESSÃO.

Os eixos que emergiram do estudo piloto e que estruturaram a realização das entrevistas, também, elaboraram a análise de dados e buscamos em cada eixo temático localizar uma rede simbólica que oportunizasse sustentação aos depoimentos dos professores. A articulação dos símbolos como: *diversidade, subjetividade, manifestação, construção, criatividade, imaginação criativa, desenvolvimento e materialização de sentimentos, emoções reflexões e atitudes, senso crítico e estético, forma de cultura, registro de bons acontecimentos*, elaborou a rede

simbólica **A arte como expressão criativa: entre o “vale tudo” e liberdade de expressão.**

Constatamos que a concepção de arte formulada pelos professores evidencia acentuada ligação com o emocional, a expressão de sentimentos e criatividade, concepção que interpretada, erroneamente, fundamentou a livre expressão, o descompromisso com o estudo das especificidades da área, lembrando que, a epistemologia da arte, segundo Barbosa (1998) refere-se ao *inter-relacionamento do fazer artístico, da apreciação e do conhecimento da história da arte.*

Ao conceber a Arte como um processo intuitivo, ligado à emoção e ao deixar fazer, um fazer livre, descontextualizado, distanciado da observação, da reflexão e da compreensão do universo artístico, Barbosa (1991) nos alerta para o risco de pouco aprendermos de nossas emoções se não refletirmos a respeito de nossas próprias respostas. O subjetivo, a vida interior e emocional devem navegar, mas não ao acaso.

Com relação à construção da docência em Arte os símbolos que emergiram e articularam-se para compor esta rede foram: influência dos adultos significativos, afinidade, prazer, aprender com a experiência, importância do ambiente, paixão pela arte.

## ENCANTAMENTO PELA ARTE: ENTRE O ARTISTA E O PROFESSOR

A rede simbólica que se constelou nessa dimensão da pesquisa, diz respeito ao **Encantamento pela arte: entre o artista e o professor.** Constatamos que o símbolo que emergiu com força na pesquisa, diz respeito à influência de adultos significativos na construção da prática docente.

Os professores entrevistados ratificaram por meio de símbolos que emergiram em suas observações que conteúdos coletivos e pessoais são acessados quando

o professor se exerce nos espaços pedagógicos, comprovando que a formação de professores não se dá apenas nos cursos destinados a esse fim nem tão pouco, de maneira linear e previamente definida (FURLANETTO, 1997).

Na pesquisa, confirmamos que as matrizes pedagógicas dos professores não se construíram apenas nos cursos de formação, pelo contrário, ocorreram desde o início de suas vidas e que ganharam formas pessoais, conforme

vivenciaram situações em que se disponibilizam consciente ou inconscientemente a aprender uns com os outros.

Ao analisar a fala dos professores, no capítulo que trata das questões relacionadas à formação inicial, deparamo-nos com a rede simbólica que se constelou como ausências e presenças na formação inicial e que, articulou símbolos como: ausência de um referencial, amplitude do campo, fosso teoria e prática, distanciamento da realidade, desconhecimento, falta de formação para trabalhar com crianças, formação pedagógica

deficiente.

Em um modelo de formação docente, inicial ou continuada, que visa propiciar ao professor uma prática da envergadura que os especialistas da área propõem, o professor deve ser visto como conhecedor de sua realidade escolar e detentor de saberes que lhe permitam analisar seu meio social docente e, pela reflexão sobre essa realidade, ser capaz de construir respostas e alternativas para os problemas encontrados, construindo um currículo que contemple as necessidades de seu aluno.

Neste segmento da pesquisa, ficou explícito que a formação inicial e a continuada oferecidas pelas políticas públicas do Estado não dão conta do complexo processo que envolve esta área de ensino.

Temos consciência de que os questionamentos abordados não são suficientes para encontrar todas as respostas no espaço restrito desta dissertação, porém acreditamos que a sistemática de formação dos professores de Arte precisa avançar, revendo sobretudo questões relacionadas à abrangência imposta pelo caráter

da polivalência na licenciatura desta disciplina e a ausência de formação específica necessária para lidar com o conteúdo e o relacionamento inter-pessoal que caracterizam a prática nas séries iniciais da educação básica.

As diferentes visões de mundo que emergem nas narrativas dos professores de Arte, entrelaçam modos de ser professor, revelando maneiras diversas de encarar e lidar com conhecimentos e saberes articuladores de práticas que, muitas vezes, não estão nos livros, mas fazem parte do dia-a-dia das escolas da rede Estadual de Ensino.

## MOVIMENTOS TRANSFORMADORES E CONSERVADORES

A rede simbólica que se constelou neste estágio da pesquisa, denominada de **Movimentos transformadores e conservadores**, articulou símbolos como: solidão, intuição, improviso, necessidade de informações, planejamento e de referências teóricas, falta de recursos tais como: literatura específica, espaço físico, articulação do trabalho individual com o projeto pedagógico da escola. (Grifo nosso)

Os entrevistados evidenciaram formas particulares de construir suas práticas, consolidaram estilos diferentes de professores, mas a escolha de procedimentos metodológicos para a maioria, limitou-se à preocupação em

diversificar estratégias e material, configurando-se a inversão "do que fazer" pelo "como fazer".

Constatamos que não houve preocupação de adoção de métodos embasados em teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem, questões epistemológicas, tendências pedagógicas e currículo, entre outros, evidenciando fortes indícios da ausência do pensamento análogo, identificando-se, dessa forma, com a Pedagogia Técnica que, na definição de Schramm, consiste na ausência de fundamentos teóricos em detrimento do „saber construir" e „saber exprimir-se". Nessa fase, percebe-se grande ênfase no uso de materiais alternativos, conhecidos

na maioria das escolas como sucata e lixo limpo (SCHRAMM, 2001, p.29-30).

No geral, os docentes são conscientes de seu papel de articulador do processo ensino-aprendizagem, da importância da arte no currículo escolar e das dificuldades que se apresentam para desempenhar esse papel, entretanto, houve certa resistência por parte dos professores ao falar sobre assuntos pedagógicos, o que deixa transparecer que o discurso da educação pertence a um outro mundo que não o da arte.

Percebemos consciência da necessidade de movimentos de transformação, mas ainda persiste uma prática que se caracteriza pela conservação. Nesse contexto, justifica-se a elaboração da polaridade do símbolo, transformação - conservação.

## ACOLHIMENTO E ESTRANHAMENTO DAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA CRIANÇA

Como consequência das dificuldades dos professores em se conectar com a nova realidade - a convivência com crianças de 1ª a 4ª séries -, deparamo-nos com a rede simbólica que se constelou nessa dimensão e diz respeito à elaboração dos conteúdos significativos em Arte pelo Acolhimento e estranhamento das formas de manifestação da criança. Alguns símbolos emergiram e articularam-se para compor esta rede: diversificação de técnicas, nível superficial e limitado, desconhecimento e despreparo da criança para a leitura e escrita, improvisação e simplificação do conteúdo, ausência de teoria, falta de requisitos básicos dos alunos na linguagem plástica, repertório pobre, falta de material e espaço físico, tempo escasso, desenho estereotipado e trabalho solitário.

Na elaboração do símbolo que cita o despreparo da criança para o aprendizado da arte, caracterizou-se entre os docentes, o senso comum, que trata a alfabetização como fator primordial para a conquista de saberes relacionados à arte e únicos caminho para acessar os códigos da cultura artística.

Comete-se dessa forma o velho erro de dicotomizar a razão e emoção quando se pensa que a alfabetização tem como objetivo apenas o domínio

cognitivo. Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem letrinhas. Barbosa (1998) nos fala de uma alfabetização cultural, onde a arte tem papel de facilitador da leitura social, cultural e estética do meio ambiente, ajudando a dar sentido ao mundo da leitura verbal. A arte, neste contexto, facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador.

Pensando da mesma forma, o documento PCN-Arte declara que, a criança que não domina os códigos da leitura não está impossibilitada de criar em Artes Visuais, pois, criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. (PCN-ARTE, 1998, p.61)

A arte é importante na vida de qualquer criança, leva ao conhecimento de si mesma e da humanidade. É no desenho da criança que se encontra a primeira forma de expressão de linguagem escrita. Entretanto, devido aos vários processos inadequados de escolarização, ao invés da criança evoluir nos seus desenhos, repentinamente o que se observa é que esses desenhos se calam.

A inquietação que nos conduziu a essa pesquisa justifica-se diante

das constatações, pois, acreditamos que, trabalhar com arte é apostar na sintonia do prazer com o sentimento, o afeto e o pensamento para a construção de um mundo de significados e significantes, é fazer descoberta interna que nutrem a essência do sujeito de forma a poder sentir, tocar, misturar, agregar, colar, juntar, modelar, esculpir, traçar. Um mundo de cores, palavras, pensamentos e ações, onde arte e cognição e interação no trabalho poético, à luz de recursos artísticos que colaboram para que os conteúdos sejam significativamente elaborados.

No decorrer deste trabalho, vivenciamos momentos de reflexão que nos levaram a crer, que a partir daqui as coisas jamais serão as mesmas; mudaram alunos e nós, a forma como se apresentava anteriormente a prática dos colegas, nossa visão sobre a gestão escolar, a equipe pedagógica, a comunidade onde se insere a escola.

Com este trabalho, esperamos poder alimentar discussões e fomentar grupos de educadores que acreditem na possibilidade de uma mudança substancial no ensino de arte realizado em nosso sistema educacional, optando por uma aprendizagem significativa, contextualizando o processo ensino-aprendizagem à herança cultural do nosso patrimônio histórico, objetivando-se, sobretudo a formação e construção do conhecimento e não só como fazer artístico, produto ou resultado plástico apenas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de Arte: do ensaio...à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação**. Lei nº 5.692 Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC-SEF, vol 6, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/ SFE,1998.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução de 184, DE 27-12-2002**. Texto disponível na Internet: [www.cenp.edunet.sp.gov.br](http://www.cenp.edunet.sp.gov.br) em 26 de junho de 2007.

COLI, J. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FURLANETTO, E. C. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. Tese de doutorado, Educação: supervisão e currículo, PUC-SP. 1997.

\_\_\_\_\_. **A sala de aula e seus símbolos**. São Paulo: Ícone, 2006.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M.H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

PAREYSON, L. Trad. Garcez, M. H. N. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHRAMM, M. de L. K. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**. In PILLOTTO, S. S. D e SCHRAMM, M. de L. K.(Organizadoras). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: Univille, 2001.



## O ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho proposto tem a finalidade de pesquisar, analisar e compreender como o ensino à distância tem ocupado grande espaço na formação de professores e demais profissionais em nosso país, pois oferece aos seus alunos mais uma opção de acesso ao Ensino Superior, na qual o aluno pode estudar em casa, no trabalho ou em qualquer ambiente que possibilite o seu acesso aos meios eletrônicos (internet, computador, tablet, smartphone) ou materiais (apostilas, livros, manuais).

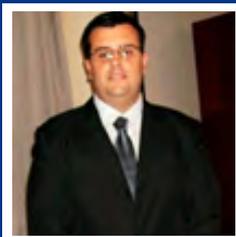
É importante destacar que o Ensino à Distância exige do aluno uma dedicação maior do que o ensino presencial, pois o aluno precisa se organizar de uma forma que realizará a sua programação de estudos, a realização de trabalhos acadêmicos, discussões em fóruns com outros alunos, tirar dúvidas online ou de forma presencial nos polos disponibilizados pelas universidades que oferecem esses cursos com os professores das disciplinas que estão cursando. Outro fator importante a ser

destacado está relacionado ao custo da maioria dos cursos oferecidos serem menores do que nos cursos presenciais. Lembro ainda, que não são todas as áreas que podem oferecer cursos superiores à distância dando como exemplo os cursos de Medicina, Direito e Engenharia.

Discutir essa nova modalidade de ensino nos seus mais diversos aspectos é importante, pois esse trabalho tem como foco como possibilitar que a formação de professores utilize o ensino à distância como ferramenta de formação na área educacional. É importante se propor a analisar e verificar os acertos e erros dentro desse processo formativo, que são importantes nesse processo de

ensino-aprendizagem.

Esse artigo científico foi desenvolvido a partir dos estudos realizados durante a realização do curso de Pós Graduação Lato Sensu em Formação de Docentes para o Ensino Superior da Universidade Nove de Julho por meio de apostilas, debate em fóruns, trabalhos individuais ou em grupos, além da leitura e compreensão das leis que regulamentam o ensino superior e o ensino à distância, sendo que sua característica principal é que o curso foi ministrado à distância de acordo com as normas vigentes do Ministério da Educação, sendo apenas presencial em dias de prova para conclusão da disciplina em curso.



### Elton Vicente da Silva

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura do Município de São Paulo na EMEI Maria Montessori – Diretoria Regional de Educação Itaquera

## UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL

Ao longo dos séculos o ser humano foi capaz de transformar o mundo em que vive. Sua capacidade de pensamento foi importante nesse processo, pois sem ele não estaríamos no estágio que estamos hoje. As constantes transformações são frutos de mudanças no trabalho, no convívio familiar, no lazer e em outras tarefas na qual somos responsáveis diretos.

O ensino à distância vem ocupando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos, pois as facilidades encontradas na sua forma de oferecer um ensino voltado à realidade atual das pessoas vêm possibilitando que um número crescente de pessoas opte por esta forma de ensino. No Brasil a educação à distância é lembrada pelas pessoas mais antigas quando falamos dos Telecurso 1º e 2º graus, que era oferecida pela Fundação Roberto Marinho que iniciou no ano de 1978 oferecendo o Telecurso 2º grau em parceria com a Fundação Padre Anchieta, pois:

*“O Telecurso 2º Grau foi pioneiro no fomento à educação supletiva e a distância no Brasil. As aulas também foram transmitidas pelo rádio. Embora tenha sido estruturado de modo a ser compreendido e acompanhado por qualquer pessoa, o projeto tinha como*

*público alunos com mais de 21 anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter o certificado de ensino médio. Como material de apoio e complemento das teleaulas, foram produzidos fascículos que chegavam semanalmente às bancas de jornais. As publicações eram distribuídas em mais de 3.000 municípios brasileiros.”* (Disponível em: <<http://www.frm.org.br>> Acesso em: 23.02.2014)

O Instituto Universal Brasileiro fundado em 1941 foi outra grande instituição a oferecer cursos à distância em nosso país, antes mesmo do telecurso oferecido pela Fundação Roberto Marinho. Os cursos eram voltados tanto para o supletivo de 1º e 2º graus, mas também, eram oferecidos cursos técnicos para que as pessoas pudessem ter uma profissão nas mais diversas áreas como eletrônica, eletricitista, corte e costura e outros.

Apartirdainclusãodastecnologias

da informação e comunicação na educação, principalmente na década de 90 esse modelo de ensino passa a ser uma realidade presente nos dias atuais e vem de encontro à concretização das políticas governamentais de expansão da educação superior no país. Para tanto, a educação a distância vem tomando proporções importantes no cenário nacional, merecendo atenção por parte da comunidade acadêmica. Os papéis exercidos por professores e alunos nesse processo de ensino-aprendizagem mudam. E nesse percurso surge ainda o papel do tutor, que não existe nos modelos tradicionais de ensino. Toda essa mudança exige especialmente dos professores, um conjunto de competências específicas para lidar com essa nova forma de educação. Sendo assim, é importante analisar as competências necessárias para o exercício da docência na educação à distância.

No gráfico 1, faz um comparativo de como estão distribuídas as matrículas tanto nos cursos superiores presenciais e nos cursos

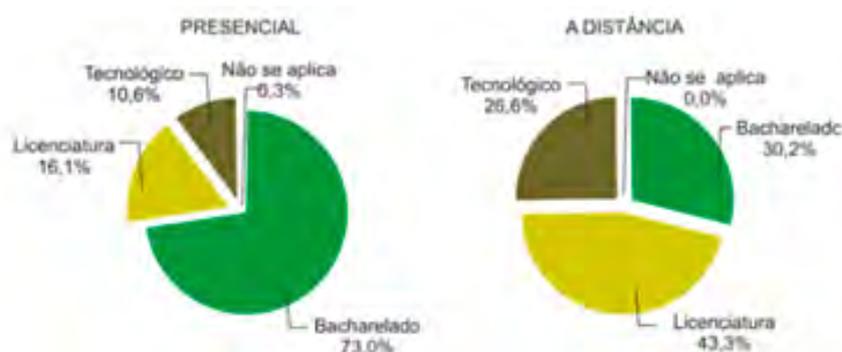


Gráfico 1 – Distribuição do número de matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2011

Fonte: MEC/Inep, 2013, p.57

superiores à distância. O que podemos observar nos dois gráficos é que nos cursos presenciais, o bacharelado tem amplo domínio das matrículas com 73%, nos cursos à distância a licenciatura é a mais procurada pelos alunos com 43,3% - dados do ano de 2011 que foram publicados Resumo Técnico do Ensino Superior do Ministério da Educação 2013.

Nos dias atuais a educação à distância tem tido um enorme crescimento que é proporcionado justamente por tecnologias cada

vez mais avançadas, e quando bem aplicadas conseguem desenvolver grandes redes de conhecimento, onde cada indivíduo compartilha seus conhecimentos com outros indivíduos. Assim, essas informações sofrem constantes transformações que são revertidas em novas pesquisas, novos conhecimentos, novas formas de trabalhar e viver em nossa sociedade.

É nessa perspectiva que cada vez mais as instituições de nível superior, juntamente com o Ministério da Educação vêm intensificando a oferta

de cursos superiores tanto presencial quanto à distância, para suprir a demanda do mercado de trabalho, pois há ainda uma falta muito grande de profissionais qualificados para exercerem determinadas funções que muitas vezes estão sendo preenchidas por pessoas de fora do nosso país. O ensino à distância além da facilidade do aluno se programar para os seus estudos, normalmente possuem mensalidades acessíveis financeiramente, o que acaba atraindo mais alunos em detrimento dos cursos superiores presenciais.

---

## ASPECTOS LEGAIS QUE NORMATIZAM O ENSINO SUPERIOR E OS CURSOS SUPERIORES À DISTÂNCIA

Ao falarmos dos aspectos legais que normatizam o ensino no Brasil, é importante fazer uma descrição das principais leis educacionais que vivenciamos nas últimas décadas, e que começou a ganhar destaque na década de 60 com a primeira LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve sua primeira versão em 1961 com a Lei Federal nº 4024/61, e como principais medidas teve a implementação da descentralização e favorecimento do ensino particular e o estímulo a expansão dos cursos profissionalizantes de ensino médio, mas não contemplava as reivindicações populares em referência a educação não escolar. O golpe militar de 1964, o Ministério da

Educação assinou alguns acordos com a agência americana USAID, na qual adota o ensino tecnicista e burocrático, que é um ensino voltado a formar pessoas para as áreas que necessitavam de mão de obra qualificada.

Em 1971 é elaborada a Lei Federal nº 5692/71 que fixa novas diretrizes para o ensino no 1º e 2º graus, e tem como ponto principal a imposição do ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau, o que desagradou a todos, pois o ensino de 2º grau era para a elite apenas de caráter preparatório para o aluno ingressar no ensino superior. Na década de 70, houve ainda outras medidas compensatórias como os cursos supletivos, telecurso 2º grau,

cursos no SENAI, SESI e SENAC, além do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Ao final da década de 80, mais precisamente em 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, a educação para a ter maior visibilidade e ação das propostas idealizadas. A gratuidade, o ensino fundamental obrigatório e a definição de seu custeio para União, Estados e Municípios é um dos grandes avanços com a nova Constituição. Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9396/96, que consolida o que a nova Constituição determina, além de fixar diretrizes na educação nacional brasileira em todos os seus níveis, desde a infância até o nível

superior.

Depois do breve resumo das LDBs que tivemos em nosso percurso até chegar a atual (LDB nº 9394/96 de 20.12.1996), é importante destacar antes de entrarmos especificamente na educação superior à distância, que é o foco desse trabalho, qual é a importância de compreender qual é a finalidade do ensino superior conforme segue:

*“Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:*

*I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*

*II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*

*III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*

*IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*

*V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de*

*cada geração;*

*VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*

*VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 28)*

O art. 43 da LDB (BRASIL, 1996) nos proporciona alguns aspectos nos quais devem ser o foco no ensino superior. A formação de novos profissionais nas mais diversas áreas é um desses objetivos, mas é importante que os professores de cada curso oferecido pelas instituições de ensino superior tenha a clareza dos desafios que terão na formação desses alunos. É preciso compreender como esse aluno chegou até a Universidade. Quais seus objetivos, o que pretende alcançar com o curso que está matriculado, o que fazer após o término do curso. Enfim, são questões que o corpo docente deve refletir e realizar e melhor planejamento para que o objetivo principal de cada curso se realize com sucesso.

E como dito anteriormente, diversas instituições de ensino superior vêm disponibilizando inúmeros cursos superiores na modalidade à distância. Mas para que isso ocorra, é necessário

seguir algumas etapas antes da sua disponibilização aos alunos. Os cursos superiores à distância devem seguir algumas normas estabelecidas pelo Ministério da Educação conforme Decreto Federal nº 5622 de 19.12.2005 no art. 12 que trata do credenciamento das instituições de ensino, destacamos alguns itens importantes (I, II, IV, V, VI, VII, VIII e X) como segue:

*“I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;*

*II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;*

*IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;*

*V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;*

*VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;*

*VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;*

*VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;*

*X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:*

*a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;*

b) laboratórios científicos, quando for o caso” (BRASIL, 2005, p. 01)

Diante de todos os aspectos apresentados, é importante entender que nessa modalidade de ensino à distância não deve ser entendida como apenas um aprendizado pelos meios tecnológicos, pois muitos alunos e professores ainda não habituados a essa nova forma

de ensino, essas pessoas ainda analisam que essa modalidade de ensino deve ser realizada totalmente à distância. As próprias diretrizes do MEC Decreto nº 5622 de 19.12.2005 (alteradas pelo Decreto Federal nº 6303 de 12.12.2007) determinam que as instituições superiores devem oferecer momentos de interação professor-aluno na forma presencial em pólos, possibilitar

acesso a biblioteca da instituição, proporcionar momentos de interação entre os alunos de cada curso, planejamento e constante formação dos professores tutores dos cursos oferecidos, além possibilitar a participação dos alunos em todos os processos de aperfeiçoamento dos cursos da referida instituição.

## A FORMAÇÃO DOCENTE PELO ENSINO À DISTÂNCIA

Com o avanço das novas tecnologias, o ensino vem acompanhando todo esse processo evolutivo dessas novas ferramentas que permitem que o ser humano possa acessar aos mais diversos conteúdos espalhados pelo mundo, precisando apenas de um computador, um notebook, um tablet ou até mesmo um smartphone. Assim, o ensino à distância vem se tornando uma realidade cada vez mais presente no nosso cotidiano, sendo assim é importante analisar como essa nova forma de ensino está transformando a maneira de oferecer formação continuada aos nossos professores.

A formação docente à distância tem como característica inicial oferecer aos professores a possibilidade de frequentar programas de formação continuada em especial aos professores da rede pública por meio de suas

secretarias de educação, pois muitos professores não possuem tempo necessário para frequentarem cursos presenciais, sendo que a maioria desses profissionais leciona em duas ou mais escolas.

Desta forma, a função docente na educação a distância apresenta muita fragmentação em várias outras funções que vão desde o seu planejamento inicial, à distribuição de materiais relacionados a área de formação específica que se quer trabalhar, até a avaliação do desempenho desses professores que estão participando dessa formação, onde todos acabam não dando conta da totalidade do processo, reduzindo o seu trabalho à execução de etapas pré-estabelecidas anteriormente. Todos que estão envolvidos com a formação docente por meio da EaD, incluindo a tutoria, perdem a noção de integridade do processo,

passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção e da totalidade do processo.

O ensino à distância possui importantes etapas que para serem bem sucedidas devem seguir determinadas metodologias durante o seu processo. De acordo com os Referenciais de qualidade para a educação superior à distância, documento elaborado pelo Ministério da Educação, a tutoria tem papel importante nesse processo como segue:

*“O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir*

para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

*Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.” (BRASIL, 2007, p. 21)*

Como se pode analisar, os tutores possuem um papel muito importante na formação dos novos profissionais que escolhem o ensino à distância para iniciarem seus estudos, e devemos sempre lembrar que foco desse trabalho é como a formação docente deve se utilizar do EaD para qualificar os nossos professores. Segundo Moran (2000, p.62) é importante que

*“precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas do conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver”.*

O professor quando participa de cursos de formação deixa momentaneamente a função de professor e passa a ser o objeto de formação, ou seja, passa a ser o aluno. Os profissionais que planejam, elaboram e colocam em prática esses cursos de formação juntos aos professores devem ter

em mente que os cursos oferecidos devem ter como foco as mais diversas áreas do conhecimento como a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental ou disciplinas como língua portuguesa ou matemática. O plano de ensino deve levar em consideração as inovações propostas na realidade educacional vigente e que tenha como finalidade a qualificação do trabalho desses professores. É importante ainda, respeitar as mais diversas clientelas que essas instituições de ensino superior ou as secretarias de educação oferecem aos seus professores.

Para Masetto (2000, p. 133) o professor não é preparado para a prática pedagógica, pois:

*“Nos próprios cursos de formação de professores (cursos de licenciatura e pedagogia), percebe-se por parte dos alunos a valorização do domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Alunos e, por vezes, professores dos cursos de história, geografia, matemática, física, ciências, biologia, sociologia e outros afirmam, sem constrangimento, que o importante para se formar professor é o domínio dos conteúdos dos respectivos cursos.”*

A importância na formação dos professores vai muito além de apenas transmitir os conteúdos específicos de uma determinada área de atuação. O professor responsável por essa formação

deve analisar o seu grupo de alunos de forma abrangente, ou seja, numa determinada turma pode ter professores das mais diversas áreas, assim o professor deve proporcionar um conteúdo que seja capaz de atender de forma conjunta esse grupo de professores. Além disso, é importante destacar que a formação à distância deve ser planejada, elaborada e colocada em prática possibilitando que o professor em formação adquira novos conhecimentos tanto na sua área, quanto em outras práticas educacionais que possa a vir desempenhar na escola.

A formação docente EaD deve proporcionar ao professor momentos de estudos que não sejam repetitivos, cansativos, pois esse professor procurou o ensino à distância justamente pela falta de tempo, distância ou questões pessoais que não o possibilitam de frequentar determinado curso presencial. Propor um ensino objetivo, qualificado, prazeroso e que possibilite ao professor determinar como e onde estudar é uma das propostas do EaD.

Para Louise Marchand (2002, p. 137):

*“Nos próprios cursos de formação de professores (cursos de licenciatura e pedagogia), percebe-se por parte dos alunos a valorização do domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Alunos e, por vezes, professores*

dos cursos de história, geografia, matemática, física, ciências, biologia, sociologia e outros afirmam, sem constrangimento, que o importante para se formar professor é o domínio dos conteúdos dos respectivos cursos.”

A importância na formação dos professores vai muito além de apenas transmitir os conteúdos específicos de uma determinada área de atuação. O professor responsável por essa formação deve analisar o seu grupo de alunos de forma abrangente, ou seja, numa determinada turma pode ter professores das mais diversas áreas, assim o professor deve proporcionar um conteúdo que seja capaz de atender de forma conjunta esse grupo de professores. Além disso, é importante destacar que a formação à distância deve ser planejada, elaborada e colocada em prática possibilitando que o professor em formação adquira novos conhecimentos tanto na sua área, quanto em outras práticas educacionais que possa a vir desempenhar na escola.

A formação docente EaD deve proporcionar ao professor momentos de estudos que não sejam repetitivos, cansativos, pois esse professor procurou o ensino à distância justamente pela falta de tempo, distância ou questões pessoais que não o possibilitam de frequentar determinado curso presencial. Propor um ensino

objetivo, qualificado, prazeroso e que possibilite ao professor determinar como e onde estudar é uma das propostas do EaD.

Para Louise Marchand (2002, p. 137):

*“(...) o professor não é mais fonte exclusiva de saber. Ele se torna um facilitador do saber e não é mais a principal rede de informação. O ensino torna-se mais interativo e desloca-se, deixando uma parcela maior ao aprendiz do que ao professor. Esse modo de utilização interativa obriga o professor a conhecer as novas tecnologias, a familiarizar-se com elas, a variar as abordagens pedagógicas para facilitar os modos de aprendizagem.”*

Esse processo de formação docente acaba desencadeando outro processo, que é a própria atualização do professor formador nos cursos EaD. Conforme citado anteriormente por Marchand (2002, p.137), esse profissional deve sempre estar em constante atualização no que se referente às novas tecnologias, as novas ferramentas disponíveis nesse universo que é o ensino à distância, pois se esse professor não acompanhar esses avanços terá problemas no desenvolvimento do seu trabalho. O avanço tecnológico é cada vez mais presente, desta forma o professor-tutor deve obrigatoriamente acompanhar esses avanços, para não haver conflitos entre o que está ensinando

e o que realmente o aluno está aprendendo nesse processo.

Com o avanço do ensino à distância é importante destacar que todos os profissionais envolvidos nesse processo sejam capazes de acompanhar as constantes mudanças tanto tecnológicas, quanto no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. O professor-tutor que é o responsável pela formação, os alunos (professores em geral) e seu quadro gestor (profissionais que são os responsáveis por selecionar, contratar e gerir todo esse processo educacional) devem estar preparados e qualificados para que essa formação à distância a ser oferecida seja capaz de qualificar os professores e demais profissionais que se inscrevem nesses cursos, pois com a expansão cada vez mais rápida na oferta desses cursos à distância, devemos ter profissionais cada vez mais qualificados para lidar com essa nova clientela que está surgindo no campo educacional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste artigo possibilitou mostrar um pouco sobre o ensino à distância no Brasil, mais especificamente aquele que é voltado para a formação docente. Ao iniciar esse estudo foi mostrado um breve histórico do como foi o início do ensino à distância em nosso país, tendo como destaque na década de 70 os tele cursos de 1º e 2º graus e o primeiro instituto a oferecer cursos à distância em áreas como eletrônica, eletricidade, mecânica, dentre outros. Isso só foi possível a partir do momento que o Ministério da Educação começa a olhar de forma mais abrangente o ensino à distância.

Na década de 90 o ensino à distância começa a alcançar um espaço até então não imaginado. Por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Ministério de Educação propõe e regulamente como serão oferecidos os cursos à distância, mais especificamente no ensino superior, na qual possibilita que as instituições superiores de ensino comecem a oferecer os mais diversos cursos na modalidade

à distância, dentro das normas estabelecidas pelo MEC.

Dentre essas normas, a importância da elaboração e do planejamento dos cursos a serem oferecidos é possibilitar ao aluno desenvolver o seu espírito científico, promoção das atividades culturais realizadas por alunos em conjunto com as universidades, promover a formação nas mais diversas áreas do conhecimento, além de promover a participação da comunidade nas ações de pesquisa e estudo das instituições de ensino superior, gerando uma troca de experiências entre alunos, universidades e comunidade.

Ao final deste trabalho acadêmico foi exposto como as instituições de ensino devem planejar, executar e colocar em prática a formação docente por meio do ensino à distância. A todo o momento relatamos a importância na oferta de cursos de formação continuada aos professores dos mais diversos níveis de ensino como aqueles que atuam na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, no ensino médio e no

ensino superior.

O foco desse trabalho foi possibilitar identificar, analisar e acompanhar como é possível oferecer cursos à distância que possibilitem os professores se qualificarem permanentemente, dentro de suas condições tanto logísticas como de tempo, pois muitos professores relatam que não fazem cursos por questões de distância, tempo ou financeira. O ensino a distância possibilita a todos aqueles que desejarem participar possam desenvolver uma rotina semanal de acordo com suas condições pessoais.

Ao passar dos anos o ensino à distância vem demonstrando ser uma ferramenta capaz de inserir pessoas no meio acadêmico, pois sabemos das dificuldades encontradas pela grande maioria de nossa população em ingressar no ensino superior, tanto no público como no particular.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei federal nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 27.12.1961.

\_\_\_\_\_. Lei federal nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 12.08.1971.

\_\_\_\_\_. Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07/07/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância. Referenciais de qualidade para a educação superior à distância, Brasília, Agosto 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2011 – Resumo Técnico**, Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 dez. 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 09 mai. 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2007.

MARCHAND, L. Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferência. In: ALAVA, Seraphin & colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8 ed. Campinas, SP. Papirus, 2000.



**Fabiana Meireles De Oliveira**

Mestre em Língua Portuguesa-  
PUC-SP. Professora  
do Centro Estadual de  
Educação Tecnológica Paula  
Souza- Professora da pós-  
graduação-FCE- Professora

## PRESERVAÇÃO DA FACE E A (DES)CORTESIA NOS EXCERTOS DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR DE NELSON RODRIGUES

A linguagem é um instrumento de comunicação extremamente importante, pois possibilita o indivíduo comunicar-se com a sociedade, bem como estabelecer interação com o mundo.

Dessa forma, as pessoas se relacionam para estabelecer a interação, que é um elemento básico da conversação. Diante desse contexto, para que a relação seja amistosa, os indivíduos precisam utilizar-se da cortesia para que não haja conflitos durante o processo interacional, mas, ainda assim, os interactantes podem fugir das regras e não apresentar um bom comportamento social, ou seja, podem transgredir aos rituais de cortesia e entrar em conflito com o interlocutor.

Quando se inicia a interação, os falantes desejam preservar sua autoimagem pública para que esta não seja invadida. A partir dessa preservação da face, encontramos o desequilíbrio da relação entre os interlocutores, o que coloca em risco toda a interação.

Diante disso, este trabalho tem por tema o estudo da preservação da face e a (des) cortesia nos excertos do romance *Meu destino é pecar* de Nelson Rodrigues. Para tanto, escolhemos o texto literário como corpus por possibilitar uma aproximação do diálogo ficcional com a conversação face a face. A escolha de um texto de natureza literária é relevante por ter sido escrito por um teatrólogo que procurou realizar, em suas peças, um diálogo próximo da realidade da fala brasileira, o que aconteceu também em seu romance.

Os nossos objetivos neste trabalho são os seguintes: 1) Examinar, nos excertos literários, estratégias de preservação da face dos interlocutores durante a interação verbal; 2) Verificar como as personagens utilizam mecanismos de (des)cortesia que entram em conflito com a cortesia, o que transgride o bom andamento da interação e o comportamento do indivíduo no evento conversacional.

Não pretendemos analisar o conteúdo literário do romance, mas observar como as personagens empregam suas falas e se envolvem no momento da interação, como se estivessem numa situação real de comunicação. Para isso, utilizaremos como parâmetro a teoria da preservação da face, da (des) cortesia e da pragmática.

---

## A PRESERVAÇÃO DA FACE NAS INTERAÇÕES

A partir do momento em que o indivíduo entra em contato com outro, ele expõe sua imagem, é o que Goffman (1980) define como o valor social positivo que uma pessoa deseja para si mesma. É a imagem do self delineada em termos de atributos sociais.

Segundo o autor, cada indivíduo cria uma imagem pública que deseja passar na sociedade. No entanto, para que isso ocorra, é importante neutralizar os fatos que coloquem em risco a própria face. Para isso, é fundamental que haja um acordo tácito entre os interactantes para

que ambos não ameacem as suas faces. Ao preservar a própria face, o locutor pode prejudicar a face do outro, ou, ao preservar a face do outro, ele pode ameaçar a própria face.

Há três tipos de responsabilidade diante da ameaça à face:

- 1) Ao ameaçar a face do outro, o indivíduo age com certa ingenuidade= ameaça involuntária;
- 2) Ao ameaçar a face do outro, o indivíduo age com malícia e vingança= comentários maldosos;
- 3) Há, também, ameaça provocada por situações inevitáveis= comunicados infelizes e fatais.

Assim, é importante que os interlocutores evitem situações de ameaça, e trabalhem o face-work (trabalho de face), que é neutralizar fatos que coloquem em risco a própria face ou do interlocutor.

Para Brown e Levinson (1987) que ampliaram o conceito de face, eles concebem a interação como uma atividade social que envolve potencial ameaça às faces dos interlocutores. De acordo com os autores, todo indivíduo possui duas faces: a positiva e a negativa.

Face positiva: é o desejo de que a autoimagem seja aprovada ou valorizada, é o desejo que todo indivíduo tem de ser aceito e tratado como membro de um grupo. É querer ser amado, valorizado e compreendido.

Face negativa: envolve o desejo que as pessoas têm de não serem controladas ou impedidas por suas ações. É a não invasão do território pessoal.

Diante disso, Brown e Levinson (1987) também aprofundaram

os estudos com os elementos de cortesia, que nada mais é do que estratégias que minimizam os efeitos ameaçadores da face, durante o processo interacional, assunto que não nos interessa neste estudo, uma vez que trataremos apenas das estratégias de preservação da face e da (des) cortesia, que é o rompimento do comportamento harmônico entre os interlocutores

---

## (DES)CORTESIA VERBAL

Brown e Levinson (1987) mencionaram, nos estudos sobre cortesia, que é importante utilizarmos, durante a conversação, estratégias minimizadoras para que não entremos em conflito nas relações sociais.

Ainda assim, segundo Infante e Trevino (2014) a noção de cortesia está atrelada à estratégia tipicamente humana que é destinada a favorecer as relações entre os semelhantes e possibilitar o bom andamento da interação.

É o que Silva (2008) acrescenta “a partir do momento em que se inicia a interação, há um jogo de interesses diversos e, até de forma intuitiva, locutor e interlocutor negociam, a fim de conseguirem um determinado equilíbrio”.

Quando falamos em (Des)cortesia, mencionamos a transgressão dos rituais de cortesia, que é o momento em

que o indivíduo não apresenta um bom comportamento social e nem minimiza os efeitos ameaçadores da imagem do outro. Podemos notar a (des)cortesia na escolha do léxico, nas formas de tratamento, na variação linguística, na entonação de voz, etc.

A descortesia rompe com todos os princípios da cortesia, ela centra-se, geralmente, no locutor

que deseja impor e insultar o interlocutor durante a interação. Não há nenhum benefício para o interlocutor, ao contrário, ele se sente totalmente ofendido e desprotegido, pois não há nenhum ato sociável entre eles. Apesar de que o interlocutor também pode afrontar o locutor, isso fará com que ambos entrem em conflito nas relações sociais.

---

## A PRESERVAÇÃO DA FACE NAS INTERAÇÕES

Como mencionamos, a face é a imagem social do falante durante o ato interacional. Ocorre, no entanto, situações em que um dos interactantes tem sua imagem invadida:

### Exemplo 1

A madrasta chamou-a para um canto:

– Mas o que é que você tem?

Podia ter ficado calada ou, então, ter dado uma desculpa. Mas aquela passividade desapareceu de repente.

Falou baixo, as palavras atropelavam-se umas às outras:

– O que eu tenho?- estava agressiva, embora não fizesse gesto para que não notassem. O que é que eu tenho?

A senhora ainda pergunta, a senhora?

– Eu sim, o que é que tem?

– Então ignora que eu fui vendida? Não sabe, talvez?

– Está louca!

– Louca coisa nenhuma- tinha vontade de bater na outra, de insultar, de esgotar sua raiva. Fui vendida, sim!- e repetiu destacando as sílabas:

– Vendida!

– Você é que se vendeu!

– Mentirosa! Sabe que está mentindo! Vocês é que me convenceram, deram em cima de mim, vieram com aquele negócio da perna da Netinha, do dinheiro que papai...

– Cale a boca!

(Meu destino é pecar, p.10)

Nesse caso, a conversação ocorre entre madrasta e enteada, que vivenciam situações diferentes. A enteada casou-se com Paulo para salvar a família que passava por crise financeira, já a madrasta obrigara Leninha (enteada) a casar-se para melhorar sua posição social.

Fica evidente, neste caso, no

início da interação, quando a madrasta faz uma pergunta sobre o comportamento e a fisionomia de Lena que ocorre ameaça à face negativa desta, ou seja, ela aproveita-se da infelicidade da moça que se casou e não gosta do esposo. Notamos que a madrasta deseja, também, preservar a própria imagem no momento em que ela

insulta a enteada dizendo que ela se vendeu, e que isso era algo que tinha sido voluntário e não forçado.

Assim, notamos que a madrasta deseja ver sua imagem preservada quando é tratada por “senhora”. Isso mostra que ela se sente superior para conduzir a decisão de Leninha em seus relacionamentos.

A face positiva de Leninha, mais uma vez, é invadida quando a madrasta a chama de “Louca”, querendo dizer que a enteada não foi obrigada a se casar com Paulo. Ainda sobre a questão da face, há intenção na fala da madrasta, quando ela deseja expor e insultar a face positiva da enteada:

- Você é que se vendeu!
- Cale a boca!

Quando Leninha tenta se explicar de que foi obrigada pela madrasta e pelos demais familiares a se casar, ela ameaça a face positiva da mulher, que é o desejo que ela tem de ser valorizada e aceita socialmente. Para Marcuschi (1989) são atos que ameaçam à face positiva do interlocutor: desaprovações, críticas, insultos, acusações, sarcasmo, refutação e desprezo. Observemos a seguir:

– Vocês é que me convenceram, deram em cima de mim, vieram com aquele negócio da perna de Netinha, do dinheiro que papai...

Observamos o insulto e a agressão da madrasta quando utiliza a expressão “Cale a boca”, isso prova que a madrasta impôs, juntamente com outros, o casamento de Leninha, e esta não pode dizer nada, apenas se conformar com a situação.

Há outras situações em que ocorre a (des)cortesia e ameaça à face na interação entre as personagens:

## Exemplo 2

– Pensei que você fosse mais bonita. Quando soube que estava noiva, calculei que fosse, quer dizer, que você, enfim, tivesse uma beleza fora do comum. Ele é muito exigente, ou foi. Preferia corpo a cara. Ah, você não pinta as unhas. Olha essa mancha aqui! Está esfolada, isso foi no arame farpado! Estou achando esquisito, porque conheço ele! Paulo precisava de uma mulher bonita, mas bonita mesmo! Vamos, eu lhe mostro o banheiro, fico lá com você!

Quis ver se Lídia não entrava; mas a outra fazia evidentemente questão. O banheiro era desses antigos; o teto bem alto. Lídia abriu o chuveiro e experimentou a água com os dedos- parecia que era ela quem ia tomar banho- e comentou:

– Está boa! Entre! Deixe que eu faço!

Apanhou a saboneteira, a esponja de borracha, advertia:

– O sabonete vai arder. Também a pele está toda esfolada!

Esfregava; passava a esponja com força e falava sempre, numa excitação progressiva:

– Com uma mulher bonita, eu acredito que esse casamento tivesse resultado! Aliás, você vestida dá outra impressão, você ganha. Há mulheres assim. Outras, não!

Essas palavras iam ferindo Leninha, humilhando-a, deixando-a num desconforto. Sentia vergonha de não ser perfeita e teve uma vontade ingênua de explicar: “Eu agora estou muito magra; é por isso...” Calou-se, porém. Agora Lídia enxugava. Reparou até nas mãos da outra:

– Você não pinta as unhas?

Não pintava. Estava cada vez mais humilhada.

(Meu destino é pecar, p. 17)

O excerto acima retrata uma cena em que Lídia, prima de Paulo, recebe Lena em sua nova casa, após o casamento. Lídia tenta explicar a moça que Paulo é louco e assassino. A moça, comovente com a história, fica assustada, uma vez que não gostava do esposo. A prima de Paulo ofende Lena quando diz que pensava que a moça fosse

mais bonita. Percebemos que não há nenhuma cortesia quando Lídia se dirige a ela. Há uma agressão verbal do locutor com o interlocutor, o que garante o confronto no discurso.

Lídia faz muitas críticas em relação à Lena, o que também expõe sua imagem negativa, invasão do território pessoal, principalmente,

quando diz que ela não é bonita e também não pinta as unhas. Notamos que a seleção lexical é uma estratégia para o efeito da descortesia: pensei que tivesse uma beleza fora do comum, olha essa mancha, está esfolada, Paulo precisava de uma mulher bonita, você vestida dá outra impressão.

Verificamos uma agressividade por parte de Lídia para humilhar a moça. Isso fica evidente na forma como ela se dirige à enunciativa, o que mostra também uma desigualdade social entre ambas. Lena, por sua vez, não consegue preservar sua imagem, pois está totalmente mal com o posicionamento dela na família de Paulo.

### Exemplo 3

– Aleijado!

Aquilo foi tão inesperado que ele não entendeu, achou que tinha ouvido mal:

– O quê?

– Aleijado! – repetiu Leninha com mais violência, na sua maldade de mulher, que aquilo devia causar-lhe um sofrimento especial, que devia ofendê-lo tanto como ser chamado de “bêbado”.

Ele percebeu, apertou-a mais, estreitou o abraço, desafiou:

– Me chame agora de aleijado.

Reuniu todas as forças para dizer:

– Aleijado!

Ele estreitou mais um pouco o abraço, ela sentiu como se os seus ossos estalasse. Era demais aquilo, não podia suportar mais tempo, morreria ali, na certa. A força de Paulo era monstruosa; e, entretanto, ele acovardara-se, quando o irmão o chamou de bêbado. Foi colando os lábios no ouvido dela que Paulo sussurrou:

– E agora? Vai me chamar de aleijado outra vez? Vai?

– Não...não...

Ele afrouxou um pouco. Leninha, então, teve ânimo para insultá-lo:

– Bruto! Estúpido!

Mas não alterou a voz para dizer isso. Paulo também falou baixo:

– Que adianta Maurício ser mais bonito do que eu? Se você está à minha disposição? Se eu posso fazer com você o que quiser?

(Meu destino é pecar, p.41)

A interação acima ocorre entre Lena e o esposo, Paulo. Lena comenta com Paulo que o irmão dele, Maurício, é lindo. Percebe-se que houve ciúme por parte do esposo, além de certo distanciamento na relação deles. Lena insulta Paulo quando o chama de aleijado, inclusive, reforça o termo três vezes. Notamos que

#### Exemplo 4

– Perdão. Peço-lhe que me perdoe. Agora me largue, me largue e acenda a luz.

– Você viu como está à minha mercê? Eu podia fazer agora o diabo. Mas não faço.

– Eu sei- balbuciou, na sua humildade de mulher maltratada, pedindo a Deus que ele não a apertasse de novo, com aquela força quase sobre-humana, trituradora.

– Mas eu não farei nada. Porque você não me interessa...

Repetiu, tendo-a ainda nos braços, sublinhando as palavras:

– Você não me interessa fisicamente em nada, nada. Não acho graça em você. Acho você desinteressante. Magra, ossuda. Quando estou perto de você, é o mesmo que não estar diante de mulher nenhuma. Agora, vou-me embora, calmamente, percebeu? Passe muito bem.

(Meu destino é pecar, p.46)

No fragmento acima, a interação se dá entre esposo e esposa. Notamos uma interação conflituosa, pois Paulo tenta humilhar Leninha na noite do casamento deles, isso é o que Culpeper (1996) denomina de descortesia, quando as atividades sociais entram em conflito com a norma.

há uma ironia e agressão verbal por parte da esposa em relação ao esposo, o que acaba ferindo a imagem negativa do outro (deficiência de Paulo).

Não há nenhuma simpatia por parte do locutor, apenas agressividade em seu léxico, quando o chama de "bruto" e "estúpido". Paulo infeliz com os

insultos de Lena, afronta à esposa dizendo que de nada adianta se ela está nas mãos dele, o que fere a imagem da esposa. Isso revela, também, a distância social entre os dois, Paulo tem dinheiro, Lena, não, o que mostra sua passividade diante dele.

É possível observar que Paulo utiliza o termo grosseiro "ossuda", o que aumenta a crítica em relação ao interlocutor, essa é uma estratégia descortês de afronta para que Paulo tenha sua imagem positiva preservada, uma vez que ele é um homem casado.

Observemos que o esposo

tenta manter sua imagem social preservada no momento que explica a esposa que ele a domina. Fica claro que Paulo faz com que a mulher suplique perdão, e este deve ser do jeito que ele deseja, no tom que ele quer ouvir. É uma interação totalmente marcada pelo poder, Paulo, o homem que domina

## Exemplo 5

- O que é que a senhora quer dizer com isso?
- Se você fosse mulher, teria vergonha, está ouvindo?, vergonha de ser abandonada assim pelo marido, na primeira noite do casamento!
- Vergonha, eu?
- Vergonha, sim.
- Eu não gosto do seu filho. Por mim, ele pode desaparecer, quantas vezes quiser. Tanto faz. Se eu gostasse, aí era diferente!
- Pois olhe, minha filha: quando eu era moça, se me acontecesse uma coisa dessas...
- O que é que a senhora faria?
- Se meu marido me abandonasse na primeira noite, eu nem sei, meu Deus! Ia ter vergonha de mim mesma. Ia achar que meu corpo era horrível. Ia achar que não era mulher; não era coisa nenhuma.
- Pois eu sou!
- Você ainda diz "eu sou"! Se você fosse, pensa que ele ia sair assim? Largar você? Se ele fez isso, é porque não sentiu nada por você, mas nada, absolutamente nada! Sentiu menos do que sentiria por uma desconhecida, uma qualquer!
- Leninha, então, quis zombar, irritar bem a outra:
- Ele não me quer, não faz mal. Outros querem!
- Nenhum! Nenhum, ouviu? Você precisa se olhar no espelho!
- Eu me olho.
- Pois então devia saber que é de uma falta de graça, mas de uma falta de graça que dói!
- E a senhora? Algum dia foi bonita, foi?
- Pelo menos me casei.
- Por isso, não. Também me casei, ora essa!
- Eu sei, mas o meu marido não me largou nunca. Gostava até muito de mim. Tinha ciúmes, minha filha! Não podia ver homem nenhum olhar para mim. Eu tenho cartas, no meu gavetão. Umás até nem posso mostrar.
- Há gosto para tudo!
- É outra coisa, Leninha: você está muito enganada comigo. Olhe que eu não sou da sua idade. Não estou aqui para aturar suas insolências.
- Insolente é a senhora.

(Meu destino é pecar, p.55)

O fragmento acima ocorre entre a sogra, Consuelo, e a nora, Leninha. Há uma relação de ira e ódio entre as duas. Lena trata a sogra de "senhora" isso mostra que a respeita como tal. Em contrapartida, a locutora humilha a interlocutora com palavras e expressões descorteses: "se você fosse mulher", "teria vergonha" " falta

de graça", etc. Como já dissemos, Consuelo utiliza-se da descortesia para que a nora se sinta ofendida, assim, ela a trata de "minha filha" termo totalmente irônico no contexto. Leninha, não se sentiu bem com os discursos proferidos pela sogra, tenta insultá-la dizendo que se o esposo não a quisesse, outros homens

a quem, isso fere a imagem positiva de sogra, que pretende manter um bom casamento para o filho.

É fundamental que não nos esqueçamos de que a cortesia mantém a norma e a identidade de um grupo social, aqui, acontece o contrário, há transgressão das normas sociais na interação entre as

duas: sogra e nora. Uma tenta expor a outra publicamente, principalmente, sogra expõe a imagem de Lena. Esta não consegue preservar a própria imagem, pois a sogra a desqualifica como nora e discorda da posição dela como esposa.

Notamos um desacordo entre as duas personagens. Mesmo Leninha

humilhada e desaprovada pela sogra, ela também a expõe com a mesma estratégia da descortesia “E a senhora? Algum dia foi bonita, foi?”, sem resposta a pergunta, a sogra tenta argumentar que pelo menos já se casou, o que não justifica sua resposta, pois Lena também era casada.

Ao final da interação, a nora ofende a sogra, já que esta falara que não iria aturar as insolências da moça, assim profere: “insolente é a senhora”. Observamos que cada uma deseja manter e sustentar sua imagem social, ora esposa, ora, sogra.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, não pretendemos aprofundar os estudos sobre cortesia no processo interacional. Propusemos analisar como se dá a preservação das faces dos interlocutores e analisar os mecanismos de (des)cortesia adotados pelos participantes do ato conversacional. Pudemos observar

que as personagens, dependendo do contexto, entram em desequilíbrio, o que não mantém a relação harmoniosa entre ambos. Algumas são mais ofendidas que outras, mas ambas tentam se ofender, ou seja, elas mantêm seu posicionamento social, seja de esposo, esposa, sogra, prima e madrastra. Notamos, também, que as personagens não conseguem

preservar suas faces quando estas são invadidas pelos interlocutores.

De fato, verificamos, neste contexto, que os falantes utilizam uma força elocucionária eficaz para atingir seus objetivos durante a interação. Isso é provado pelo comportamento descortês deles no ato conversacional.

## REFERÊNCIAS

BONFIGLIO, José María Infante & TREVINO, María Eugênia Flores. Descortesia, imagem e performance no intercambio comunicativo dos deputados mexicanos. In: La (des)cortesia em el discurso : perpectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación). Monteney: Estocolmo, 2014.

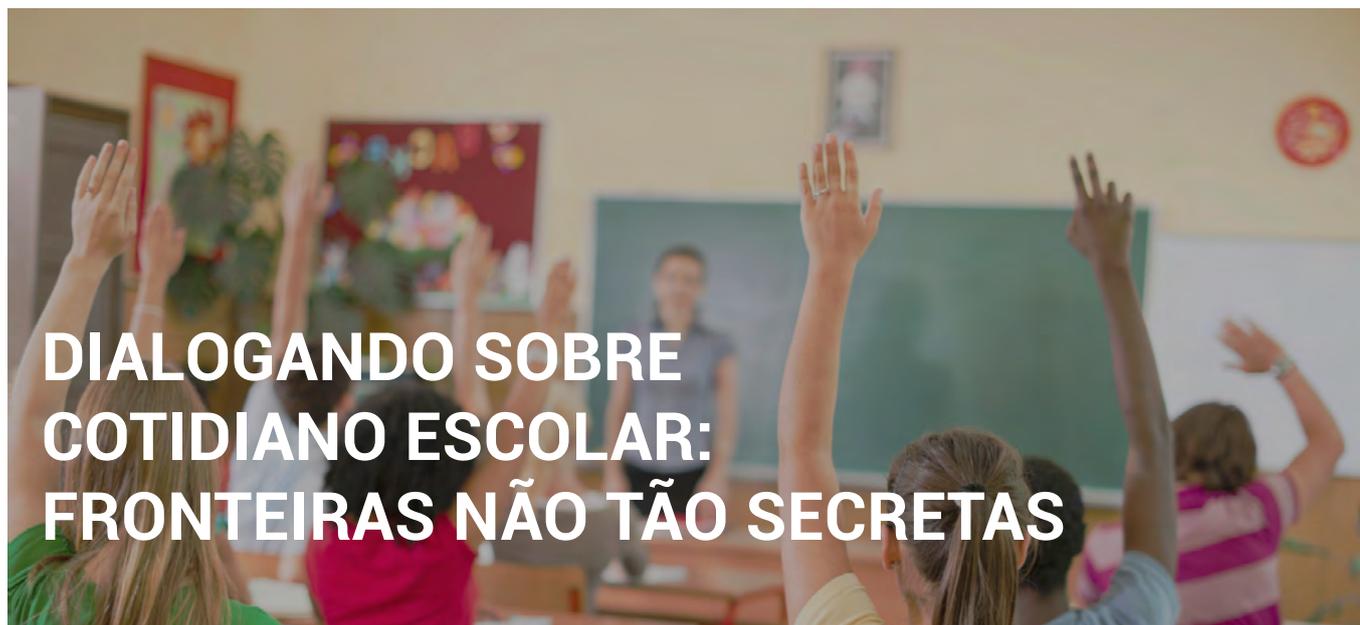
BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen. Politeness. Some Universals in Language in Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

CULPEPER, J. (1996). Towards an Anatomy of Impoliteness. *Journal of Pragmatics*. (25).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba T. de (org.) Português culto falado no Brasil. Campinas: Unicamp, 1989.

RODRIGUES, Nelson. Meu destino é pecar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SILVA, Luiz Antônio. Cortesia e formas de tratamento. In: Cortesia Verbal. PRETI, Dino. (org.) São Paulo: Humanitas, 2008.



# DIALOGANDO SOBRE COTIDIANO ESCOLAR: FRONTEIRAS NÃO TÃO SECRETAS

As reflexões ora apresentadas são inquietações alusivas às questões cotidianas vividas no chão da escola, sentidas dia a dia, tecidas e percebidas, á época sem intenção de denominá-las, apenas construir estratégias de ser e fazer, de modos certos ou incertos, mas de formas que considerassem os sujeitos humanos que constituíam o espaço escolar, para além das questões técnicas e tarefas, os sujeitos, suas vidas, seus valores, crenças, sentidos, significados e suas formas de relacionar são as vias fronteiriças que constroem cotidianos capazes de transformar.

Pensar no espaço escolar nos remete a pensar nas estruturas sistematizadas, impostas, e pré-determinadas, em equipamentos físicos sempre presentes de concretudes de cores frias, muitas vezes em tons cinza, um estereotipo da ordem, do padrão, do modelo, do instituído, que também

compreendemos enquanto constituição de um contexto.

Quiçá as mudanças ocorram e a vida corra apesar das instituições, dos tons de cinzas, das sistematizações e das fragmentações, e sabedores somos da impermanência das instituições e dos cotidianos,

fator este de tamanho benefício a vida dos sujeitos, dos viventes, a permanência da mudança é o movimento para além da estagnação.

A complexidade sempre está presente, seja no velho ou no novo modelo de ser, de fazer e estar, mesmo que invisível, mas presente e latente.

A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável.



### Fatima Ramalho Lefone

Especialista em Educação, Professora Universitária, Diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Membro participante do Grupo de Pesquisa PUC / SP Hermenêutica Fenomenológica e Complexidade.

Ainda estamos cegos ao problema da complexidade (MORIN, 2015,15).

O cotidiano presente nos espaços escolares são condicionantes complexos, são movimentos vivos que anunciam todas as formas de saberes e que muitas vezes em nome das ciências racionais são desconsiderados e este espaço que poderia ser uma

via de compartilhamento de policonhecimentos, torna-se um lugar estático de aparente passagem, com características simplistas de transitoriedade.

O sentido não assume o significado do real espaço e a presença de ser não se consolida em sujeitos aprendentes

Os lugares, então, são tomados por sujeitos que não se assumem

aprendentes, apenas reproduzem informações.

Pensemos, pois, enquanto educadores em cotidianos escolares fortalecidos por sujeitos conscientes em interface com o pensamento complexo, não sofrendo da cegueira errante, mas admitindo em suas práticas a riqueza das incertezas e saboreando a riqueza da formação.

## O COTIDIANO INVISÍVEL: FRONTEIRAS NÃO TÃO SECRETAS

À escola, e seu cotidiano são espaços ampliados de movimentação complexa, por mais que queiramos impor o linearismo, novas formas de ser e fazer se instituem no locus escolar e anunciam os cotidianos invisíveis e as fronteiras não são tão secretas, assim. São apelos que correm por diversas vias e que se não são levados em consideração são traduzidos como patológicos e vistos como desordem.

Mesmo sentindo os sinais ditos das patologias e traduzidos como indisciplina, comportamentos inadequados, falta de compromissos, entre outros, os reprodutores do sistema, negam-se a investigarem as causas e preferem adotar a invisibilidade aos sujeitos que assim se encontram.

Nas situações de invisibilidades ignoramos:

*os conjuntos complexos, as interações e retroações entre partes e todo as entidades multidimensionais, os problemas essenciais*(MORIN,2015,13).

Quando nos referimos aos sujeitos que constituem o espaço escolar é fundamental que entendamos que nosso recorte se dá aos docentes, discentes e equipe gestora, não em demérito aos demais segmentos. Para além da limitação também consideramos que não são apenas invisíveis os discentes, como se só a eles se dirigisse a incompreensão do sistema estruturado, mas a todos os sujeitos que de uma forma outra

possuem um olhar, um fazer, uma práxis que caminha para além do paradigma linear e que mesmo sem denominar, compreendem que novas concepções emergem.

Como poderíamos então tornar visíveis os sujeitos que talvez sintam nas fronteiras outras possibilidades de caminhos a não ser os propostos ou impostos?

Reconhecer os princípios da complexidade é um excelente movimento que possibilitaria trilhar esta via, e, este é um exercício interessante para nós educadores:

## PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE<sup>1</sup>

<p><b>1. Princípio Sistêmico ou Organizacional</b></p>	<p>Que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo A ideia sistêmica, oposta à ideia reducionista, é que “o todo é mais do que a soma das partes”.</p>
<p><b>2. Princípio Holográfico</b></p>	<p>Põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. Assim, cada célula é uma parte de um todo – o organismo global –, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas.</p>
<p><b>3. Princípio do circuito retroativo</b></p>	<p>Rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa, como no sistema de aquecimento, em que o termostato regula o andamento do aquecedor. Esse mecanismo de regulação permite, aqui, a autonomia térmica de um apartamento em relação ao frio externo.</p>
<p><b>4. Princípio do circuito recursivo</b></p>	<p>Ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização. É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz.</p>
<p><b>5. Princípio da autonomia/ dependência (auto-organização).</b></p>	<p>Os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzirem, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres autoecoorganizadores..</p>
<p><b>6. Princípio dialógico</b></p>	<p>Une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade..</p>
<p><b>7. Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.</b></p>	<p>Opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.</p>

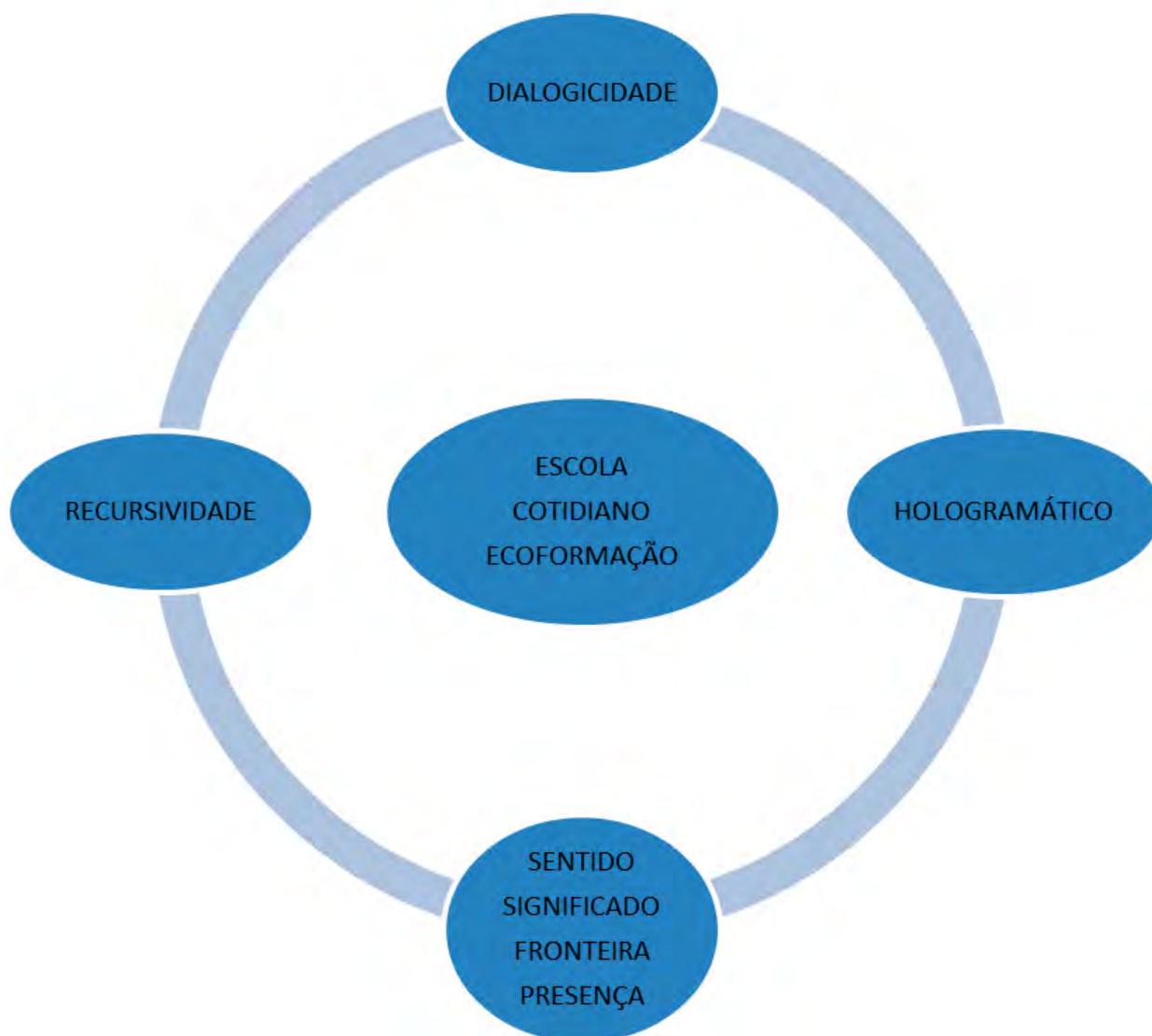
<sup>1</sup> Quadro elaborado a partir do conceitual descrito por Morin, 2015. p.93,94,95,96,97.

A percepção destes operadores nos permite um olhar diferenciado sobre a realidade no chão da escola, nos religa as coisas humanas, promovendo a junção com os princípios e finalidades da educação, que são aspectos para além das formalidades, e, portanto que devem caminhar em busca da reorganização humana e sua qualidade planetária.

O cotidiano escolar é o movimento propulsor e cíclico do fazer real na escola, não há currículos e projetos que se materializem sem o alinhamento aos sujeitos que permeiam o espaço escolar.

Os recursos da dialogicidade, da recursividade e do princípio hologramático, são operadores iniciais, capazes de auxiliar nos

diagnósticos, na seleção crítica de conteúdos, nas múltiplas possibilidades avaliativas, e em todo processo formativo, considerando sempre a força presente no cotidiano, nas relações fronteiriças tecidas não tão secretamente pelos sujeitos nos espaços escolares.



Na teia complexa da atualidade, das novas demandas, de ressignificações múltiplas no campo educacional, o conhecimento real é uma das vias que emerge para que possamos ter qualidade de vida, para que a vida humana se torne de fato mais humana, e, neste contexto a escola assume papel de fundamental relevância, é nela que ocorrem as

possibilidades de transformações, é nela que apesar dos antagonismos e graças a eles que se reproduzem as sistematizações, mas que também surgem os movimentos sistêmicos- críticos-reflexivos que libertam os sujeitos.

A complexidade é mais uma ferramenta de junção que podemos nos valer em contribuição para compreender que os cotidianos

são carregados de crenças, valores, lendas pessoais, contextos históricos, sociais, políticos, desejos, sonhos, histórias de gentes diferentes, que mesmo sem saber buscam um espaço com causa- efeito que se revele em sentimento de pertença, de acolhimento e de empoderamento nesta via chamada escola.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano é fator relevante no espaço escola, nele se constroem as relações objetivas e subjetivas de todos os sujeitos que constituem o chão da escola.

Este é um fato que ninguém ignora, mas que também não conhece ou reconhece lhe dando a devida importância, enquanto analise efetiva de seus efeitos nas esferas da escola.

Seja no currículo, seja nos projetos, nas intenções registradas, até nos combinados, o tal cotidiano fica quase invisível, e somente é sentido, quando se revela e se traduz em seus significados.

O que para os sujeitos tem sentido? Que significações

possuem das práticas escolares?

Sem a análise crítica reflexiva a estas questões vivemos no limite, e os cotidianos vivem na quase invisibilidade, isso não quer dizer que não sejam sentidos, ou que não existam, apenas que não são reconhecidos, e as consequências disso são traduzidas na fragmentação do conhecimento que muitas vezes nem se efetivam enquanto saberes, ficam na reprodução mecânica e descontextualizada.

Que formação estamos propondo? Que sujeitos estamos formando? A serviço de quem e para quem formamos?

São velhas questões, mas

que sempre estarão presentes na seara educacional, enquanto não consolidarmos quem de fato consideramos em formação para vida sistêmica, em movimento, onde as ações possibilitem ultrapassar os limites rumo a fronteiras.

Por meio da complexidade podemos vislumbrar multidimensões, que nascem das microdimensões, da ecoformação, dos cotidianos não invisíveis promovidos por espaços escolares aprendentes, emancipatórios e fronteiriços.

## REFERÊNCIAS

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22ª edição. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

# AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



O presente trabalho analisa as concepções das teorias da aprendizagem – inatismo, empirismo e interacionismo, tecendo contrapontos entre elas e situando a teoria interacionista, que prioriza o trabalho entre sujeito e objeto. Tem como objetivo destacar os fundamentos estudados por Piaget e Vygotsky relacionando-os à aprendizagem, interação e mediação no curso de educação a distância. Dá-se destaque à interação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos através de práticas educativas voltadas para o diálogo e a cooperação, já que a construção do conhecimento não se faz apenas através do simples diálogo, mas sim por intermédio do desenvolvimento integral do sujeito, construindo continuamente seu conhecimento. A aprendizagem através da educação a distância e das novas tecnologias da informação e conhecimento, não podem ser vinculadas apenas à facilidade de acesso ou ao seu baixo custo de implementação, e conseqüente perspectiva de alta rentabilidade por parte dos operadores desta modalidade de ensino. A educação a distância deve assumir seu papel de uma nova forma pedagógica de educar, superando a visão tradicional de ensino de transmissão de conhecimento, propiciando em contraponto ambientes virtuais de aprendizagem com elementos para que o aluno tenha autonomia para buscar, interagir e construir seu conhecimento.

A Educação a Distância decorre de novas propostas de estudo, com o objetivo de atender seu grande crescimento e a uma grande diversidade de alunos. Assim, é necessário refletir sobre este paradigma e na sua forma de educar e ensinar, utilizando para isso um “ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados” (Decreto-Lei nº 2.494, de 10/2/1998).

Este artigo incorre sobre como se desenvolve a aprendizagem, comparando a educação a distância com a educação presencial no que diz respeito ao aprender e os desafios quanto à construção do conhecimento. Aborda a importância das ideias defendidas pelos estudiosos interacionistas, especialmente Piaget e Vygotsky, contrapondo às teorias empiristas e inatistas. A forma como aprendemos está diretamente relacionada com a atuação do mediador e é importante o conhecimento de como intervir para levar o aluno a ter ações eficazes no seu processo

de desenvolvimento. Como afirma Piaget (1983), a forma de aprender, conhecer surge da ação do sujeito com o objeto, inserindo este novo conhecimento na sua estrutura mental, destaca-se a importância das interações neste processo.

A qualidade de como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido, comparando-o com a educação presencial, passa a ser elemento relevante da pesquisa, já que há a necessidade de se refletir sobre as atuações do professor-tutor e a importância da mediação. O professor-tutor na educação a distância, passa a ser um mediador deste processo comunicacional, atendendo a uma diversidade de alunos e tentando estruturar uma aprendizagem ativa.

Atenta-se que a educação a

distância não é mais vista como um modelo compensatório do ensino presencial, nem mesmo na perspectiva de ser uma modalidade de ensino rentável e acessível, mas sim como um elemento importante de transformação de práticas sócio-educativas.

O estudo destaca a necessidade de repensar sobre o conhecimento significativo na educação a distância, relacionando-se com o desafio de que a proposta didático-pedagógica de educação a distância supere as visões técnicas e transcenda para uma educação de qualidade baseada na construção do conhecimento amparada em especial nos pensamentos de Piaget e Vygotski, como resposta às demandas da sociedade.



## Márcia Maria Rodrigues

Professora da Faculdade Campos Elíseos e do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Aguaí; Especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar, PIAGED, Letramento e Docência do Ensino Superior.

## AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Vive-se um momento de transição na educação, um processo de construção de novas estratégias do aprender e do conhecimento. Com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação digitais (TICs) vem se criando ferramentas importantes para a construção

de processos e criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade e incentivando processos cooperativos de produção de conhecimento. Como uma ferramenta comunicativa e dinâmica, as novas TICs têm proporcionado um novo olhar e até

mesmo uma mudança de paradigma na educação para atender as novas demandas como conhecimento, bem estar social, prosperidade, qualidade de vida, dentre outras que podem potencializar a participação na sociedade. Mas, tais possibilidades só podem ser geradas a partir do uso adequado e competente dessas ferramentas computacionais e da construção de ambientes virtuais de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento compartilhado. Que favoreçam o desenvolvimento de processos reflexivos em função de novas perspectivas interacionistas geradas entre pessoas e objetos de conhecimento.

É certo que a "educação que um povo assume num determinado momento do seu processo histórico é resultado do diálogo de um conjunto de forças sociais em conflito." (LUZZI, 2007, p. 45). A educação a distância responde aos novos desafios de uma sociedade da informação, que tem a necessidade de estudar com flexibilidade de horários, baixo custo, além de outras possibilidades que pode promover, tais como, a interação criativa e crítica, os trabalhos cooperativos e a construção colaborativa do conhecimento, promovendo uma democratização do ensino.

O Brasil, principalmente em cursos superiores, cresce consideravelmente na educação a distância, ampliando a formação permanente. Muitas universidades

renomadas vêm utilizando de sistemas tutoriais inteligentes com métodos sofisticados de inteligência artificial para a representação do conhecimento. Muitos cursos a distância apresentam modelos tutoriais de ensino que governam as interações entre alunos e professores (tutores) a partir de estratégias de ensino pré-planejadas, ou seja, conduzindo todo o conteúdo e favorecendo processos de memorização de fatos e de informações isoladas.

Sendo assim, há a necessidade de se repensar este novo paradigma epistemológico em fase de construção e suas implicações pedagógicas na sociedade.

As ideias dos pensadores como John Locke, Skinner, Piaget, Vygotsky, dentre outros, que se dedicaram ao estudo do conhecimento são importantes referenciais teóricos sobre aprendizagem e suas ideias têm auxiliado na orientação didático-pedagógica à diversos cursos na área educacional. Tais teorias apresentam diferentes abordagens acerca da potencialidade dos alunos, exigindo diferentes atuações do mediador. Neste trabalho reconhece-se a importância dessas teorias e os seus efeitos na educação para se entender o processo de ensino-aprendizagem.

De uma maneira geral, para efeitos de classificação e compreensão dos pontos em

comum e divergentes nas teorias a respeito de suas concepções epistemológicas, convencionou-se uma classificação em termos de uma supervalorização das partes inerentes ao processo do conhecimento, a saber, as relações entre o sujeito e o objeto. Aqueles epistemólogos, cuja valorização se inclinou mais para o lado do sujeito e seus princípios internos inauguraram a escola filosófica denominada "Inatismo". Aqueles, cujo valor se inclinou mais para o lado do objeto e seus dados externos fazem parte da escola do "Empirismo"; no entanto, aqueles filósofos que procuraram estabelecer um equilíbrio nesta relação entre sujeito-objeto, no sentido de uma não valorização apenas para um dos lados, ao contrário, no emprego de valor dado a interação a partir do que é relevante e inerente em cada um dos lados, estes fazem parte da escola "Interacionismo".

Portanto, a partir dessas três vertentes epistemológicas que estabelecem os fundamentos primeiros ao conhecimento, pode-se entender suas implicações pedagógicas e psicológicas nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem, já que, cada uma dessas vertentes inspiram abordagens peculiares à relação "aluno-aprendizagem", além de valorizar atuações diferentes do mediador neste processo (BARROS, 1996).

## O INATISMO

Pesquisadores ligados à área da psicologia com inclinação inatista dão origem a teoria da forma ou da Gestalt: o conhecimento se produz porque existe no ser humano uma capacidade interna inata que predispõe o sujeito ao mesmo; há uma supervalorização da percepção como função básica para o conhecimento da realidade. Alguns teóricos comentam sobre os traços de memória, chamadas de gestalts e o que acontece na aprendizagem é como se uma gestalt se transformasse em outra.

Conforme Barros (1996), estes psicólogos deram grande ênfase ao estudo das diferenças individuais, dos testes de inteligência, de aptidões e de prontidão para a aprendizagem. Entre os inatistas mais recentes podemos citar Carl Rogers (1900-1987) e o psicolinguista Noam Chomsky (1928):

*Para o psicólogo Carl Rogers, o aluno é um indivíduo que nasce com grandes possibilidades de desenvolvimento. O professor deverá acreditar nas possibilidades do aluno e proporcionar-lhe um clima de liberdade para que ele possa se desenvolver; se auto realizar. (Barros, 1996; p.10)*

Percebe-se com as ideias da pedagogia inatista que o professor é aquele orientador que irá trazer à tona e organizar as ideias do aprendiz. Com sua capacidade interna o aluno iria se moldando.

## O EMPIRISMO

A partir de um breve olhar sobre a história do empirismo encontra-se o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso que já afirmava ser o devir (o movimento) a essência da realidade, ou seja, dizia que a aparência das coisas era aquilo que se poderia conhecer de verdadeiro. Em certo sentido, cabe incluir de passagem neste breve histórico o filósofo pós-socrático Aristóteles, que estabeleceu uma separação na ordem dos objetos do conhecimento, afirmando ser a física a ciência que se ocuparia dos dados da experiência e a metafísica a filosofia primeira que se ocuparia do ser enquanto ser. No entanto, no que se refere ao conhecimento valorizava mais a segunda, já que, trataria da essência da realidade. Apesar desses filósofos considerarem a experiência sensível como um elemento importante do pensamento racional foi John Locke no século XVII quem estabeleceu as bases empírica para uma teoria do conhecimento.

A tese epistemológica principal de Locke se expressa na afirmação de que todas as nossas ideias são formadas a partir de nossas impressões sensíveis dos objetos. Ou seja, rejeita totalmente a teoria da existência de ideias inatas e afirma que toda a fonte do conhecimento provem da experiência dos sentidos a partir do contato com os objetos:

*Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a*

*mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. (LOCKE, 1978, p. 159).*

Portanto, esta tese de Locke é fundadora da corrente empirista do conhecimento que implica na valorização das impressões dos sentidos pelo sujeito, por isso, é conhecida também como corrente objetivista, já que, adota como critério de justificação do conhecimento a experiência sensível dos objetos.

O empirismo, tal como reformulado por Locke, passa a ser o pressuposto filosófico que irá influenciar uma nova corrente epistemológica empirista do século XIX, denominada "Positivismo", e servirá como base metodológica para o desenvolvimento de muitas ciências deste mesmo século. A tese principal da corrente positivista consiste na afirmação de que toda teoria ou proposição para ser válida tem que ter correspondência com a experiência sensível. Ou seja, tudo que for passível de observação é considerado fenômeno e por isso merece consideração científica, por consequência, tudo o que

escapar aos olhos da observação experimental (com exceção das proposições da matemática), tratar-se-á de conhecimento especulativo sem valor para a ciência.

A partir do século XIX a corrente positivista da ciência será considerada o paradigma do pensamento racional, por meio do qual, todo ramo do conhecimento que se possa atribuir credibilidade e plausibilidade deve-se basear. Pesquisadores influenciados pela vertente positivista vão inaugurar uma nova perspectiva na psicologia denominada "behaviorismo" ou "ciência experimental do comportamento".

De acordo com Barros (1996), os integrantes da psicologia behaviorista postulam que o ser humano se desenvolve através de estímulos do meio a partir de suas experiências, não importando sua maturação biológica. Esta concepção é evidente nos autores como J. B. Watson (1878-1958) e F. Skinner (1904-1990) que dominaram a psicologia das décadas de 50 a 80. "Watson insistia em que a Psicologia deveria observar o comportamento dos organismos, para compreendê-lo, prevê-lo e, até modificá-lo." (BARROS, 1996, p. 8)

Esses teóricos davam grande importância ao condicionamento das respostas. Para Skinner, podemos conhecer os estímulos que atingem as pessoas e as suas respostas, assim quando pretende-se obter a mesma resposta

do organismo, basta aplicar o estímulo correspondente. Para os behavioristas o aprendizado só ocorre quando a pessoa que ensina consegue utilizar de estímulos adequados no aluno e esse consegue mudar o comportamento, é a ação dos condicionantes sobre o sujeito.

De acordo com essa teoria, aprender é condicionar respostas e para que uma pessoa aprenda, deve-se condicioná-la a essa aprendizagem. O processo consiste em apresentar estímulos agradáveis, reforços positivos que farão com que o comportamento desejável seja mantido. De maneira geral, ao direcionar sua análise experimental do comportamento à área educacional, especificamente aos processos de aprendizagem, Skinner faz constatações de fracassos pedagógicos devido a técnicas insuficientes que a escola utiliza na maneira de ensinar. Conforme suas palavras:

*As crianças de hoje, simplesmente não aprendem aritmética, nem logo, nem bem. E o resultado não é apenas a mera incompetência. As matérias, nas quais o ensino atual é mais fraco, são justamente aquelas em que o fracasso é mais conspícuo; atrás da incompetência sempre crescente vêm as ansiedades, incertezas e agressões, as quais, por seu turno, criam outros problemas para a escola. A maioria dos alunos procura cobertura na alegação de que não estão "preparados" para a aritmética de um determinado nível ou, eventualmente, de*

*que não têm "cabeça" para matemática. Os professores e os pais, na defensiva, prontamente se apropriam destas explicações. (SKINNER, 1972, p.16-17).*

Segundo este autor, a escola estabelece um padrão de comportamento (que se poderia dizer que houve aprendizado) desejado e esperado para os alunos, mas, não tem oferecido os recursos nem a mediação pedagógica suficiente para obter êxito. Acentua que tal fracasso provem da ausência de condicionantes adequados, isto é, um planejamento adequado das técnicas e dos objetivos educacionais:

*Eventualmente a fraqueza da técnica emerge no disfarce de uma reformulação dos objetivos da educação. Habilidades, como escrever certo ou calcular rápido, são minimizadas em favor de proposições vagas: educar para a democracia, educar a criança como um todo, educar para a vida, e assim por diante. E o assunto fica encerrado, pois, infelizmente, estas filosofias não sugerem, por sua vez, melhorias nas técnicas. (SKINNER, 1972, p.17-18).*

Ao constatar as falhas educacionais relacionadas a aprendizagem, principalmente pela ausência de um condicionamento planejado, tal como, a ausência de reforços positivos feito pelo mediador pedagógico (professor) devido à falta de tempo e recurso técnico para atender todos os alunos, Skinner apresenta a ideia de máquina de ensinar, cuja definição, consiste

na criação de um equipamento (computador) que iria criar condições rápidas para um estudo efetivo e situações adequadas de aprendizagem para o aluno. Conforme o autor, a presença desta máquina no ensino seria uma forma alternativa para resolver as falhas de aprendizagem, já que, iria garantir os condicionamentos planejados, tais como, os reforços positivos feito pela máquina e pelo professor. Em certo sentido, Skinner, nos anos cinquenta pré-anuncia um futuro iminente para a educação a distância com a utilização da tecnologia computacional na aprendizagem.

Enfim, a teoria positivista do conhecimento fundamentada na filosofia empirista tem sido até os dias atuais considerado o modelo mais importante do pensamento racional e servido como método para as ciências. No entanto, também tem se tornado com frequência, um tema debatido por diversos pensadores contemporâneos insatisfeitos com a supervalorização atribuída a esse modelo como único critério da racionalidade. Pois, é evidente os avanços na área do conhecimento da natureza constatados nas ciências biológicas, físicas, químicas e suas tecnologias, a partir do paradigma positivista, porém, em relação a sua presença nas ciências humanas, tais como, a sociologia, psicologia, história, e também nas concepções pedagógicas, tem sido questionado e por isso, alvo de muitas críticas contemporâneas.



## O INTERACIONISMO

Pode-se dizer que a história da epistemologia até o século XVIII foi caracterizada por estes dois polos opostos de investigação: o empirismo e o inatismo; o primeiro, cuja critério de justificativa do conhecimento se daria na experiência sensível dos objetos, e o segundo, nos princípios ou ideias inatas do sujeito. A partir deste cenário filosófico, Immanuel Kant em 1781 propõe, na sua obra "Crítica da Razão Pura" uma alternativa revolucionária para a relação sujeito-objeto, empírico-inato. Afirma que ambos os polos não estariam errados, mas, o equívoco se expressaria na supervalorização apenas de um dos lados. Postula que todo o conhecimento provem tanto da experiência sensível dos objetos, quanto a partir dos princípios ou categorias inatas do sujeito. De maneira resumida, Kant propõe a união dos dois lados, esclarecendo que só seria possível ter experiência com os objetos externos por meio das formas puras (a priori) da

sensibilidade. Utiliza o termo a priori para significar inato ou antes da experiência e o termo a posteriori para significar após ou com a experiência:

*Todas essas coisas enquanto fenômenos não podem existir em si mesmas, mas somente em nós. Qual seja a natureza dos objetos em si e separados de toda receptividade de nossa sensibilidade, permanece-nos inteiramente desconhecido. Não conhecemos senão o nosso modo de perceber os objetos. (...) Espaço e tempo são suas forma puras, sensação em geral é a sua matéria. (KANT, [1781] 1974, p. 49).*

A epistemologia crítica de Kant é uma grande referência da idade moderna e pós-moderna por ter proposto uma solução inovadora para o problema do conhecimento e vai influenciar importantes epistemólogos contemporâneos como Piaget e Vigotski.

Piaget, pensador suíço, inicia sua análise da tradição epistemológica afirmando que as respostas aos

problemas sobre a origem do conhecimento ainda estão mal formuladas, por isso, critica a tese de que no processo do conhecimento o sujeito considerado, principalmente pelo apriorista como Kant, é dotado de consciência em todos os seus níveis. Ou seja, este autor muda a perspectiva de um sujeito universal e especulativo para a perspectiva de um sujeito situado e concreto, criando assim sua epistemologia genética:

*Não obstante, ao multiplicar os matizes entre as posições extremas (e a história das ideias mostrou o número dessas combinações possíveis), o postulado comum das epistemologias conhecidas é supor que existem em todos os níveis um sujeito conhecedor de seus poderes em graus diversos (mesmo que eles se reduzam à mera percepção dos objetos), objetos existentes como tais aos olhos do sujeito (mesmo que eles se reduzam a “fenômenos”), e, sobretudo, instrumentos de modificação ou de conquista (percepções ou conceitos), determinantes do trajeto que conduz do sujeito aos objetos ou o inverso. (PIAGET, 1978, p. 6).*

A partir desta perspectiva de um sujeito concreto, Piaget adota como instrumento para sua análise da formação do conhecimento, um sujeito especial: as crianças; e inaugura sua epistemologia interacionista afirmando que o conhecimento resultaria das ações do sujeito com o objeto, isto é, das interações simultâneas entre ambos:

*De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. (PIAGET, 1978, p. 6).*

As implicações pedagógicas da epistemologia interacionista de Piaget deram origem a diversas concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, que passaram a ser muito referenciadas na atualidade. No que se refere ao desenvolvimento humano o interacionismo leva em conta tanto fatores orgânicos como ambientais e considera a inteligência como o principal meio de adaptação do ser humano ao ambiente social.

Em relação a aprendizagem, enfatiza que as crianças constroem estruturas complexas cada vez que tentam compreender o mundo que a cerca, essa elaboração de hipóteses é denominada “assimilação e acomodação”.

Vygotsky, pensador russo,

também é um grande nome desta perspectiva epistemológica interacionista, compartilha dos mesmos pressupostos que Piaget no que se refere a teoria do conhecimento, mas, difere em relação as teorias do aprendizado e desenvolvimento:

*No entanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros. (...) Um exemplo dessa posição são os princípios teóricos extremamente complexos e interessantes de Piaget, os quais, por sinal, determinam a metodologia experimental que ele emprega. As perguntas que Piaget faz às crianças durante suas “conversações clínicas” ilustram claramente sua abordagem. (VYGOTSKY, 2007, P. 87-88).*

Este autor estabelece que as funções psicológicas são desenvolvidas ao longo do tempo com a mediação e interação sociocultural. Descreve dois níveis de desenvolvimento nas relações de desenvolvimento e capacidade de aprendizado: o nível real, aquilo que o aprendiz consegue fazer sozinho e o nível potencial, aquilo que ele poderá fazer com a orientação de outra pessoa e que é determinado pela

solução de problemas. A distância entre esses dois níveis é chamado de “zona de desenvolvimento proximal”, através do qual pode-se analisar os processos de maturação e processos em via de desenvolvimento. Este conceito dá importância também às diferenças qualitativas no ambiente social.

Portanto, segundo Vygotsky (1988) pode-se entender a aprendizagem como um processo social focalizado nas formas de aprender e nas capacidades dos

alunos, considerando, no processo de ensino-aprendizagem, mais suas qualidades que defeitos.

Enfim, é nítida a influência e as implicações pedagógicas de tais pressupostos epistemológicos citados nesta breve história filosófica, nas concepções contemporâneas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. Um exemplo disso é o uso do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e do conceito de operações lógicas em conjunto

de Piaget, desenvolvido por muitos autores em suas definições de aprendizagem colaborativa ou cooperativa, relacionadas ao uso das novas tecnologias na aprendizagem. No entanto, apesar de concordarem sobre alguns pressupostos, diferem em muitos outros, por isso, é preciso sempre refletir e discutir criticamente as estratégias, métodos e concepções atuais de ensino-aprendizagem.

## AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Vivemos em um mundo onde as mudanças no modo de vida das pessoas e a interatividade está acontecendo cada vez mais imerso nas novas tecnologias da informação. Nesta constante transformação, a educação também repensa sobre o seu papel e neste cenário surge um novo perfil de aluno, objeto e resultado ao mesmo tempo dessas mudanças.

A educação a distância acentua sua expansão e evolui a cada dia quanto a oferta e acesso aos cursos. Manter os níveis de qualidade dessas instituições é uma das grandes preocupações, já que o número de estudantes matriculados cresceu consideravelmente, como informa o censo do MEC-INEP.

O acesso à tecnologia e suas ferramentas, fazem parte do dia a dia das pessoas e representam grande espaço no modo como as pessoas se relacionam socialmente. Em consonância com esse desenvolvimento as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, tornam-se ferramentas fundamentais para as interações nos cursos a distância.

Contudo, há a necessidade de se refletir sobre os usos das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem, já que a construção do conhecimento não se faz apenas com simples diálogo, mas no desenvolvimento integral do sujeito, construindo continuamente seu conhecimento através das

interações.

Percebe-se, que a rapidez e a liquidez das relações acontecem de forma fluida. As novas tecnologias da informação e da comunicação, os novos processos de ensino aprendizagem, o respeito às diferenças e as novas teorias de como alcançar a construção significativa do conhecimento, são essenciais para o bom desenvolvimento do processo educativo.

Através da pesquisa da palavra “teoria”, de origem grega, observou-se que ela refere-se ao que vem do olhar, ou seja, que vem da observação, princípio básico da ciência. Assim, quem exerce uma prática pedagógica com bases teóricas pode entender a melhor forma de exercer uma intervenção eficaz no educando a partir da observação, complementada pelos fundamentos teóricos advindos de outras situações. As teorias de

aprendizagem estudadas foram importantes para o entendimento da cognição humana e todo o percurso estudado é importante para a discussão sobre a produção do conhecimento também na educação a distância, já que os fatores abordados apontam que a presença das novas tecnologias têm potencial para novas possibilidades de comunicação.

Todas as teorias corroboram para o aperfeiçoamento máximo do educando, mas cada uma tem uma visão própria acerca de suas potencialidades. A vertente inatista defende que o indivíduo nasce com todo o aparato para aprender, o ambiente não tem influência e o indivíduo vai se moldando através de sua capacidade interna. Já o empirismo remete ao aprendizado como um condicionamento de respostas o qual é influenciado através de estímulos agradáveis e reforços positivos. Já o interacionismo leva em conta tanto os fatores orgânicos, como os ambientais.

Para os teóricos do interacionismo, o homem transforma o ambiente agindo diretamente sobre ele, e ao agir, também se modifica. Piaget (1983) discorda das ideias dos inatistas e descobre que a lógica não é inata e que o conhecimento não ocorre em etapas predeterminadas, também não reconhece a ideia que o conhecimento é cópia do meio mas sim depende da interação com este.

*O conhecimento resultaria de*

*interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto) dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado e por conseguinte, se não há no início, nem sujeito no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores. (PIAGET, 1983, p.6).*

É fato que as estruturas cognitivas são condições básicas para o aprender, Piaget (1983) afirma que não há imposição pelo meio de sensações, ou percepções e o indivíduo também não nasce com tais "estruturas", mas estas são construídas conforme sua necessidade. As situações de aprendizagem, desta forma devem ser desafiadoras e significativas.

Na teoria psicogenética de Piaget (1983) destaca-se os estudos das noções de assimilação e acomodação para entender como o conhecimento é construído. Através da assimilação o sujeito incorpora o objeto de conhecimento à sua estrutura cognitiva e a acomodação seria como o sujeito incorpora esse novo objeto ou ideia alterando seu "esquema de ação" adequando-se ao novo. Assim o conhecimento não é algo que deva ser apenas transmitido, mas sim construído e reconstruído agindo

sobre as novas ideias.

Os estudos de Vygotsky (1988) evidenciam também uma oposição às teorias comportamentalistas, dando ênfase aos processos mediadores para o desenvolvimento cognitivo. Também coloca que o caminho do desenvolvimento do sujeito não ocorre do individual para o social, mas ao contrário com ênfase no papel das interações. Um dos conceitos importantes para o entendimento de sua teoria e também conceito que se relaciona ao tema estudado desenvolvimento e aprendizagem, é a "zona de desenvolvimento proximal", que está implícita nas diversas interações quando há o objetivo de impulsionar a aprendizagem

*[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento (ZDR), determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1988, p. 97).*

Vygotsky (1988), afirma em sua teoria que pensar é conceber, fragmentar e dar sequência, ao mesmo tempo a uma determinada situação. Assim, as palavras são mediadores entre pensamento e mundo externo e a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para a aprendizagem.

# A INTERATIVIDADE E O PAPEL DO MEDIADOR

Quando mencionamos interação e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem não podemos deixar de destacar o papel do mediador e a busca por propostas que levem à reflexão, análise, pesquisa, isto é, um guia que apoia e auxilia na busca constante do saber. O mediador deve possuir e desenvolver competências técnicas de didática, conhecimento da área que atua, autoridade, compromisso social, além de comunicabilidade e gestão das diversas relações.

Libâneo (1998, p.39) pontua algumas ideias sobre o trabalho docente do século XXI:

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
- Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica em relação aos conteúdos, a se habilitarem a aprender as

realidades enfocadas nos conteúdos de forma crítico-reflexiva.

- Assumir o trabalho como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa.
- Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças.
- Investir na atualização científica e cultural.

O que Libâneo (1998) descreve também é válido para o mediador de educação a distância – o tutor, que dá suporte e orienta os alunos, é ele que promove a interação, é investigador, incentivador e facilitador da aprendizagem.

Como cita Sá (1998) o tutor surgiu no século XV, e era um orientador dos estudantes no que dizia respeito a fé e moral. No século XX acompanhava os trabalhos acadêmicos e com esta função assumiu o papel na educação a distância.

Na educação a distância o tutor desempenha este papel de mediador que é elucidada por Freire nos fundamentos da relação dialógica – onde o aprendiz é o sujeito do processo. „Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na

ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78). Assim, essa dialogicidade é possível na educação a distância e ocorre nos diferentes espaços de aprendizagem, dependendo da ação humana daquele que aprende e daquele que motiva e acompanha este aprendiz.

Os interacionistas defendem a ideia de uma aprendizagem social, considerando os processos cognitivos e a afetividade. Desta forma, a educação a distância mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), parece não se encaixar com tais ideias, mas, pelo contrário, as tecnologias podem proporcionar um ambiente rico, estimulante e interativo. Nesse contexto, abrem-se lacunas sobre o ensino e aprendizagem e uso dessas tecnologias na educação a distância, de modo que ocorra de uma forma autônoma, com conteúdos contextualizados e a participação ativa entre os colegas e com o tutor.

Pode-se perceber melhor esta dinâmica de ensinar e aprender na educação a distância comparando-a com a educação presencial como demonstra Sá (1998, p. 47):



Quadro 1: Paralelo entre as funções do professor e do tutor.

<b>EDUCAÇÃO PRESENCIAL</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os "momentos presenciais"
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Sá, 1998, p. 47.

Percebe-se através da análise deste quadro que a educação presencial dá-se face-a-face, utilizando-se de comunicação direta entre professor e aluno, além de horários rígidos. Já a educação a distância apesar de acontecer entre alunos e professores separados fisicamente, utiliza os ambientes virtuais de aprendizagem para sua comunicação, de horários flexíveis e da interatividade constante entre tutor e colegas.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) possibilitam criar situações de aprendizagem nos quais os alunos têm autonomia para o estudo. São sistemas integrados e abrangentes capazes de promover o conhecimento. Segundo Vygotsky (1998), o que nos torna humanos é a nossa capacidade de utilizar instrumentos simbólicos e ter uma mediação simbólica ao nos expressarmos. A interação é a base para que o aluno aprenda. O mesmo autor afirma que a construção do conhecimento ocorre externamente

e através da socialização e posteriormente internamente. Nesse contexto os mediadores são importantes para que este processo aconteça de forma estruturada.

Através de uma boa comunicação entre aluno-aluno, aluno-tutor e uma aprendizagem cooperativa, o ensino impulsiona a aprendizagem e é fator decisivo para o aprender. O tutor na educação a distância tem o papel fundamental neste processo, levando os alunos a pensar, dialogar, criar e avaliar.

Na educação a distância as TICs facilitam a abordagem dos conhecimentos significativos através dos diferentes recursos oferecidos, facilitando a interatividade e a construção coletiva, mas para a promoção desta aprendizagem é necessário intervenções planejadas, avaliações que contemplem valores percebidos, intenções.

As pesquisas revelam o aumento crescente da educação a distância no Brasil e há estudos importantes relacionadas à aprendizagem

autônoma e significativa que ocorrem quando o aluno não tem o mediador presencial em todos os momentos. A educação presencial muitas vezes apenas transfere o conhecimento, como abordam os empiristas, sem que haja a interação e a construção do conhecimento citado pelos interacionistas.

A aprendizagem implica processo pessoal e social entre o conhecimento e a realidade, desta forma a educação a distância não pode ser encarada como um conjunto de programas, mas sim um sistema integrado de comunicação que dê condições de aprendizagem ao aluno e que este se desenvolva integralmente.

Assim, os resultados desta pesquisa apontam para o desafio de uma educação a distância que crie oportunidades significativas para que os alunos possam construir seu conhecimento. A teoria interacionista fornece caminhos para a reflexão sobre os meios que conduzam a uma aprendizagem mais significativa e a contínua reconstrução do saber.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo entender como se constrói o conhecimento, considerando as teorias da aprendizagem e refletindo sobre as diferentes ideias das correntes inatista, empirista e interacionista. O intuito foi de

repensar a educação, em especial a educação a distância, que vem quebrando barreiras, possibilitando um ensino dinâmico, desafiador e motivador.

Observa-se a cada dia a aproximação da educação

presencial da educação a distância, já que a estrutura tecnológica vem transformando o como aprender e ensinar. A distância é a diferença entre as duas, mas pode-se perceber que os diversos meios de interação e o processo de mediação que

ocorrem através das TICs funcionam como elementos propulsores de aproximação e da aprendizagem.

Por meio da interação é possível construir elementos sólidos utilizando os ambientes virtuais de aprendizagem, a comunicação dialógica e a mediação do tutor, criando um ambiente acolhedor e propício ao aprender - fatores fundamentais para colocar o aprendiz como sujeito da própria aprendizagem. Como cita Freire (1987, p. 68), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

A pesquisa demonstra a importância dos estudos de Piaget (1976) e Vygotsky (1988) quanto a construção do conhecimento, considerando a aprendizagem como participativa e não automática. Piaget deteve-se mais a como o indivíduo constrói o conhecimento e Vygotsky como os fatores sociais podem determinar a aprendizagem, mas ambos reconhecem a importância da interação no desenvolvimento do potencial do conhecimento.

Esta visão retoma a reflexão sobre como o tutor na educação a distância realiza a mediação desses recursos. Há uma aprendizagem cooperativa,

o diálogo e uma aprendizagem significativa. Questões que atentam ao melhor planejamento das atividades, considerando as necessidades dos alunos, a produção compartilhada, a autonomia e interatividade.

As possibilidades educacionais que se abrem com as tecnologias são inúmeras. Deve-se, portanto, atentar para uma educação a distância que não priorize apenas a assimilação do conhecimento, mas na busca deste, desmistificando a ideia do "repassar o conhecimento", mas sim socializá-lo gerando uma aprendizagem significativa.

ALVES, Lynn. **Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação.** In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 159.

BARROS C. **Psicologia e Construtivismo,** São Paulo: Ática, 1996

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira.** Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passado)> Acesso em: 04 de setembro de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n.º 2.494,** de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura.** Tradução de Valério Rohden, São Paulo: Abril Cultural, 1974, 1ª ed., Coleção 'Os Pensadores', p.40-76.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex, São Paulo: Abril Cultural, 1978, Coleção 'Os Pensadores', 2ª ed., p.159-169.

LUZZI, Daniel Angel. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-090908/pt-br.php>>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

\_\_\_\_\_ **A gênese das estruturas lógicas elementares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_ **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978, Coleção 'Os Pensadores', Introdução, p.3-6.

SÁ, Iranita. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza: CEC, 1998. **Quadro 1:** Paralelo entre as Funções do Professor e do Tutor.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1975, p. 1-26.

VYGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. Menna Barreto, Solange Castro Afeche, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

# ENSINAR POR MEIO DO JOGO E DA BRINCADEIRA

Este artigo tem o objetivo de investigar a importância do brincar no processo de aprendizagem a partir dos primeiros anos nos espaços de CEIs, levando em conta que, quando o assunto é a trajetória infantil, não podemos observá-la e analisá-la apenas pela ótica da razão, mas temos que considerar que a criança é um ser social e adquire saberes, mesmo antes de nascer, assimilando as experiências e emoções daqueles com os quais ela convive e com os quais compartilha espaço e tempo. Este trabalho de pesquisa buscou embasamento nas diretrizes curriculares da educação e na opinião de vários pensadores que abordaram o tema sobre a importância do jogo, da brincadeira, da terapia e da arte, no aprendizado do ser humano.

O objetivo de abordar neste artigo o tema do Ensino por meio de brincadeiras e jogos, se deve ao fato de que, o estudo realizado por pensadores e estudiosos do comportamento humano ao longo do tempo, ter constatado que, a atividade do brincar, é inerente ao ser humano e que a primeira relação de um indivíduo com o mundo, é por meio de jogos e brincadeiras. A criança assim que nasce, começa a fazer parte do jogo de interação e aprendizado, interagindo com os adultos que com ela convivem e com o espaço social onde está inserida.

Com este trabalho busca-se discorrer sobre a importância do brincar no espaço educacional a partir do ensino Infantil nos CEIs, onde a criança tem seu primeiro contato com um espaço educacional. Buscou-se pesquisar sobre as consequências do jogo e do faz de conta no aprendizado humano, principalmente no espaço escolar, onde as regras trazidas pelo jogo, ajudam o indivíduo a assimilar

saberes e comportamentos, abordando a importância do movimento para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Procurou-se dar ênfase às características de uma aula de Arte focada numa perspectiva contextualista e sua importância na formação do educando, levando-o a interagir de forma positiva com o mundo, no qual está inserido.

Buscou-se ressaltar a importância de se preparar o educando, para conviver num mundo, de um avanço tecnológico inimaginável, assumindo uma posição crítica e responsável, em relação ao uso das novas tecnologias para que, possa ser um cidadão atuante e responsável, diante de um mundo de novas mídias e novas formas de comunicação.

Por meio deste trabalho busca-se mostrar, o quanto é importante a atividade lúdica, na aquisição do aprendizado no espaço escolar, valorizando e respeitando o imaginário infantil e suas habilidades inatas, na solução de problemas.



**Maria da Conceição Nunes Domiciano da Silva**

Graduada em "PEDAGOGIA" pela CLARETIANO, Pós-graduada em "P S I C O P E D A G O G I A INSTITUCIONAL" pela FATECE e em "ARTE E MUSICALEDADE " , "ARTE, EDUCAÇÃO E TERAPIA" e "EDUCAÇÃO AMBIENTAL" pela FACON. Professora de 5º ano do Ensino Fundamental na EMEF. Pe. Serafin Martinez Gutierrez e, professora de educação infantil no CEI Pe. Matias Bonar, DRE PENHA. Autora do livro "A árvore desprezada" abordando a temática Bullying e do livro "A lenda das borboletas".

## GANDO E APRENDENDO A VIVER

No espaço da educação infantil o ideal é trabalhar todas as facetas do desenvolvimento infantil principalmente por meio de projetos. No projeto Movimento busca-se elaborar brincadeiras e jogos tanto em sala como ao ar livre levando a criança a ter contato com diversos tipos de materiais como por exemplo: caixas, cones, cubos, pneus, fitas, tecidos, embalagens plásticas, etc. Os brinquedos não estruturados permitem o desenvolvimento da criatividade

infantil. Um simples pote de sorvete vazio transforma-se tanto em um chapéu, com o qual a criança feliz se exhibe diante do espelho, como no momento seguinte se transforma em um banquinho onde ela senta-se e observa os movimentos dos coleguinhas. Por meio de músicas e movimentos coreografados as crianças exploram os espaços apropriando-se dele, testando seus limites e adquirindo segurança

O projeto de Identidade,

indispensável nesta faixa etária, possibilita que a criança construa sua identidade e autonomia por meio de brincadeiras que incentivam a interação entre os coleguinhas da mesma faixa etária e também com outros maiores e menores, com o reconhecimento e diferenças de seus familiares.

Nesta faixa etária, como lembra o psicólogo americano Andrew Neltzoff, ao falar sobre os cuidados de pais e adultos em relação às crianças afirma:

*“É preciso deixar que a criança brinque enquanto se presta atenção nela. Ela sabe quando é observada. Isso faz com que a criança se sinta segura, cuidada e apreciada....As crianças são diferentes umas das outras e têm necessidades distintas. Mas uma coisa sabemos sobre todas elas: se saem melhor quando recebem a atenção daqueles que a amam..(Neltzoff, Andrew. Revista/época/09/05/2016-Pág.68”Os bebês são detetives emocionais”)*



123rf.com/photo\_15864292\_ilustração-de-crianças-brincando-em-um-fundo-branco.html. Acesso em 5 de julho

## O JOGO E O APRENDIZADO

(...)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 Ludicidade e Psicomotricidade.”Referencial Curricular Nacional Educação Infantil,V. I)

Quando se fala de desenvolvimento de uma criança, o brincar é uma atividade completa pois, é por meio do brincar que a criança interage com o mundo adulto, recriando realidades com as quais vai conviver neste mundo adulto. Participando de jogos, o ser

humano desenvolve habilidades que estão presentes nas relações humanas, como a interação com o outro, o respeito às regras, o conhecimento da própria resistência, a convivência com parcerias, etc. Por ser uma atividade lúdica, imperceptivelmente, a atividade passa saberes e experiências de interação que formam o caráter do indivíduo, preparando-o para viver e interagir em sociedade.

Uma criança indisciplinada, pedagogicamente falando, não deve ser punida sendo deixada de fora de uma atividade lúdica, pois é, justamente por meio deste tipo de atividade, que a criança poderá aprender a seguir regras. É preciso dialogar com ela, levando-a a entender que, se ela não quiser seguir regras, não poderá jogar, não poderá participar da brincadeira. Percebendo que terá que seguir regras para jogar, que é justamente o que ela quer fazer, perceberá que precisará seguir regras para viver em sociedade, fazer parte de um grupo, conviver com o outro e isto exigirá disciplina e respeito a regulamentos.

O jogo parte da representação de situações concretas e influencia o desenvolvimento global, proporcionando uma fase de transição entre o brincar infantil (lúdico) e a vida adulta com suas regras e responsabilidades.

Participar de um jogo exige tomadas de decisões, incentiva



<http://aweibic.com/cultura/32-fotos-tiradas-na-hora-de-criancas-brincando-ao-redor-mundo>. Acesso em 5 julho - 2016

a escolha de estratégias e isto só ocorre por meio da interação com o outro. O ser humano é um ser essencialmente social, por isso, precisa aprender a interagir, a



Fotos de Arquivo pessoal

seguir regras, a conhecer e respeitar o outro.

Por meio da atividade de jogar, do imaginar, de forma lúdica, o indivíduo vai aprendendo a interagir com o outro e consigo mesmo, fortalecendo-se e preparando-se para enfrentar as disputas diárias, que a aventura de viver vai lhe apresentar a

cada instante. Cabe portanto ao educador, explorar a atividade lúdica do jogo, incluindo-a como



Fotos de Arquivo pessoal

parceira no processo de ensino/aprendizagem, envolvendo assim a criança na magia do "faz de conta".

A criança, em sua interação com o mundo, precisa construir conceitos e o faz perguntando, agindo, lendo o mundo, prestando atenção nas imagens que visualiza, criando relações múltiplas testando hipóteses e fazendo uma reflexão sobre o que está realizando. Neste processo, ela reestrutura o seu pensamento criador de forma contínua. A melhor ferramenta para que o educador observe este processo de aprendizagem é o jogo, a brincadeira, o faz de conta, pois nesta interação a

criança se entrega sem barreiras, de forma espontânea assimilando saberes quase sem perceber.

*O ser humano, sendo um ser naturalmente social, trás em si as marcas do ambiente onde vive mas, é no ambiente escolar que terá a oportunidade de ,preparando-se melhor para a vida ,entrar em contato com um número maior de informações, que vão habilitá-lo a visualizar um leque maior de escolhas . Portanto, é na educação infantil que se deve iniciar um processo de mudanças, colocando o jogo como estratégia de aprendizado e interação pois, segundo Vygostsky, é por meio do faz de conta, presentes no jogo e na brincadeira, que a criança receberá subsídios para construir uma estrutura básica, que lhe propiciará mudanças da necessidade e da consciência ,permitindo que ocorra, a criação das intenções voluntárias e a formação de planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se assim, num alto nível de desenvolvimento pré escolar. (Vygostsky.1989,p.117)*

## O MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL



<http://awebic.com/cultura/32-fotos-tiradas-na-hora-de-criancas-brincando-ao-redor-mundo>. Acesso em 5 julho -2016

O principal objetivo do processo educacional é o desenvolvimento integral do indivíduo, ajudando-o a explorar seus limites e a desenvolver suas capacidades pessoais. Quando se pensa em desenvolvimento pleno de um indivíduo, leva-se também em conta o seu corpo e o mesmo se desenvolve por meio de movimento. Por sua vez o

movimento se desenvolve por meio de jogos, que permitem a exploração das múltiplas potencialidades humanas. Ao utilizar o movimento corporal ,automaticamente a criança desenvolve múltiplas linguagens ,tanto corporal como plástica,oral ,escrita e musical. As atividades de movimento por meio de jogos, desenvolvem o aspecto

social incentivando a capacidade de cooperação e interação entre os indivíduos. Por meio do brincar são desenvolvidas a agilidade, o equilíbrio ,a coordenação motora, o controle físico e mental ,o respeito aos limites pessoais e coletivos, a exploração e conhecimento do próprio corpo.

Um jogo de futebol é um



<http://awebic.com/cultura/32-fotos-tiradas-na-hora-de-criancas-brincando-ao-redor-mundo>. Acesso em julho -2016

## JOGOS, RECREAÇÃO E LAZER

A trajetória infantil não pode ser pensada somente pela ótica da razão. Ela parte do princípio de que a criança é um ser social e que a apropriação do conhecimento, se dá já mesmo antes de nascer. Este desenvolvimento ocorre sempre, num espaço e tempo, compartilhados com outras pessoas. Em grande parte de sua vida e principalmente nos primeiros anos, esta interação e aprendizado ocorre por meio do brincar, que é a atividade mais completa. Por meio do brincar, buscamos enfatizar o jogo como uma alternativa que contribui de forma favorável para o desenvolvimento infantil.

Como esclarece Vygotsky(1989) o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem, são movidas e originadas na interação social. Portanto, quando a criança passa a estar inserida em um determinado contexto social, ela passa a incorporar ativamente os comportamentos das pessoas que interagem com ela, a partir daquele contexto e assim, adquire conhecimentos e acumula saberes, por meio da criação de uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança, em suas situações e movimentações diárias, dá vazão à imaginação e por meio da brincadeira cria, um novo tipo de

exemplo perfeito, de como a atividade de movimento exige, todos os sentidos de um indivíduo, proporcionando o aprimoramento de suas capacidades pessoais. Este tipo de esporte é também, uma das atividades que praticamente toda criança, gosta de realizar. Ele envolve o movimento e ajuda a desenvolver inúmeras facetas de um indivíduo, como o equilíbrio, a coordenação, a velocidade de deslocamento, a capacidade de interagir com o outro, de comunicar-se apenas com o olhar, de saber realizar um cálculo mental rápido, para decidir que velocidade dar ao toque na bola, para que a mesma chegue ao gol ou ao companheiro em posição de ataque.

Muitos jogadores de futebol se destacam, por possuírem um diferencial, que os transforma em

craques. Um craque nada mais é do que uma pessoa, que desenvolveu todo o seu potencial e sabe usá-lo, para conquistar o objetivo sonhado, o gol. Numa simples jogada, em segundos, ele realiza um cálculo mental e consegue decidir qual é o melhor ângulo, que velocidade dar ao toque, onde está o companheiro em melhor posição e, qual é o posicionamento ideal para que o toque seja perfeito. Mesmo sem se dar conta ele está realizando uma atividade matemática.

Sendo um dos principais objetivos do processo educacional o desenvolvimento integral do indivíduo, ajudando-o a explorar seus limites e desenvolver suas capacidades pessoais, a atividade de movimento, passa a ser uma aliada indispensável neste processo.

atitude em relação ao real.

Uma das características primordiais do jogo ,segundo (Huizinga, 2001),é justamente o fato de ser uma atividade livre,pois,exceto quando vemos um profissional em ação,que muitas vezes não está a fim de jogar mas ,pelo regulamento, precisa entrar em jogo,na vida comum ,só vai participar de um jogo,só entra em campo, quem está querendo participar livremente.

Outra característica de um jogo, que ajuda muito no aprendizado, é o fato de ser uma atividade de "faz de conta" onde,pelo fato de um indivíduo "estar só brincando",permite que o mesmo viva como se fosse uma outra pessoa ,aprendendo e estudando reações , tomando decisões que vão formando o caráter pessoal.Este posicionamento está muito presente quando estamos em uma atividade lúdica e principalmente em um jogo.

Segundo Felipe(2001),faz parte das prerrogativas da Escola ajudar a criança a avançar em sua compreensão de mundo, partindo do desenvolvimento já consolidado e avançando para novas etapas a serem conquistadas.Neste cenário, o papel do professor é realizar a intervenção na zona de desenvolvimento proximal do educando,visando provocar avanços que precisam de estímulos para se concretizarem ,e, o jogo ,a brincadeira,são instrumentos que favorecem esta empreitada(FELIPE 2001.P.30).



Fotos de Arquivo pessoal



Fotos de Arquivo pessoal

A dinâmica, a interação e o aprendizado assimilados pela atividade do jogo,da brincadeira,do imaginário, enriquecem o aprendizado da criança e a estimulam a avançar na conquista de sua própria rede de saberes,preparando-a para a vida,onde situações concretas exigirão tomadas de decisões reais. Como vemos com muita frequência ,as vezes, é por meio do jogo e da brincadeira , que a criança escolhe a profissão que exercerá no futuro

A criança já nasce sabendo se comunicar por meio de gestos,sons e olhares.Logo descobre e aprende a usar a sua imaginação nas brincadeiras e, não demora, a diferenciar o real do faz de conta. Brincando ela passa a adquirir habilidades, indispensáveis para o seu desenvolvimento como, a atenção,a imitação,a imaginação e a

memória.Além de contribuir para que as aulas se tornem mais dinâmicas e participativas, é por meio do lúdico que a criança aprende com mais facilidade ,como argumenta Cunha (1994).

Para que a atividade lúdica seja incorporada à aprendizagem de fato é preciso que,segundo Oliveira(2003), ela favoreça o envolvimento da criança na brincadeira,promovendo a elaboração de situações imaginárias,onde a mesma possa elaborar conceitos e testar soluções.

No trabalho pedagógico, Vygotsky(2003) defende a concepção de que, a intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças, ocorre de forma continua e deliberada e que, este desenvolvimento, se torna mais acentuado por meio de jogos, pois o jogo é sempre uma simulação e não

uma realidade concreta. Como tal, a atividade de jogar ,permite que o individuo atue e tome decisões ,fora de seu campo real ,onde tem mais liberdade para se aventurar. Quando brincamos conseguimos,sem muito esforço, encontrar respostas para sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagir com espaços lúdicos que enriquecem e dão a oportunidade de criar e elaborar conceitos.Podemos constatar isso nos espaços disponibilizados nas brinquedotecas onde,sob o olhar do educador, a criança cria e desenvolve soluções para as suas interrogações ,sobre uma ou outra questão que vá surgindo na execução do brincar.

Em diversos setores da sociedade a Ludicidade e a Psicomotricidade vem conquistando espaço e sendo assunto de estudos e discussões. Em se tratando do espaço educacional, o lugar do lúdico cada

dia se faz mais presente nas linhas pedagógicas ,apontando para três vias de práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições:Uma primeira via de ação subestima a criança.Uma segunda via de ação coloca a criança como aquela que tudo pode e sabe.Uma terceira via de ação pedagógica, considera a criança como um ser histórico e social, dotado de conhecimentos, inserido numa cultura da qual trás traços, que vão formando a sua personalidade.Neste quadro, é papel do espaço educacional,verificar e optar pela linha pedagógica que realmente esteja preocupada com o desenvolvimento das potencialidades infantis ,tendo em vista que a criança precisa ser vista em toda a sua potencialidade, com seus direitos e responsabilidade ,dentro do espaço social onde está inserida.

Tendo como referencia as

Orientações Curriculares para Educação Infantil,é indispensável que ,como educadores,estejamos atentos às relações entre o cuidar e o educar e ,o lúdico e a educação,desenvolvendo sempre uma atitude de aceitação ,respeito e confiança ,valorizando sempre a realidade social e cultural na qual a criança está inserida,utilizando o brincar como instrumento de aprendizagem ,interação social e atitude cooperativa, que é a essência do jogo. Por meio do brincar, a criança apropria-se da realidade e constrói novos saberes que colaboram para o seu crescimento. Ela interage com os outros por meio de gestos, movimentos, palavras e representações e isto contribui para a sua interação social.O brincar leva a criança a compartilhar sentimentos, vivências e experiências em grupo, tornando possível a inclusão , com a quebra de barreiras e preconceitos.

## A PERSPECTIVA CONTEXTUALISTA E AS AULAS DE ARTE

Como seres naturalmente sociáveis que somos, adquirimos saberes por meio do convívio com outros seres humanos.Em contato com o outro, desenvolvemos melhor as nossas potencialidades. Assim,quando olhamos a

aprendizagem sob uma perspectiva contextualista concluímos que, ela contribui muito para compreendermos o desenvolvimento humano.

A linguagem plástica desenvolvida quando a aula de arte é apresentada por meio de uma perspectiva contextualizada,permite que a criança tenha plena liberdade para usar a imaginação. Com esta contextualização de mundo, ela passa a aceitar e valorizar o seu espaço.Usando sua imaginação ,ela

passa a descobrir o mundo como ela o vê e não como de fato ele é,e isto permite que a mesma ,passe a aceitar e valorizar o seu espaço, ampliando a sua sensibilidade e preparando-se melhor para construir a sua própria rede de saberes .

As ações educativas, que se direcionam para o descobrir de mundo, vivenciado pela criança ,são indispensáveis para o seu desenvolvimento pleno.Isto ocorre por meio da instigação de sua iniciativa criadora que,



Fotos de Arquivo pessoal

a ajudam a elaborar conceitos sobre suas impressões de mundo. Precisamos respeitar a imaginação infantil permitindo que a criança, caminhe com liberdade no mundo das descobertas, realizando - o educador- o papel de parceiro nestas descobertas, observando sempre ,as faixas etárias na qual cada indivíduo , sob sua responsabilidade, está inserido.

Quando um indivíduo convive em um espaço, ou sob os cuidados de alguém, que lhe permita criar e descobrir com liberdade ,acaba por vivenciar o fortalecimento de suas potencialidades e autoestima e, conseqüentemente,torna-se um adulto mais seguro, criativo e participativo. Um dos recursos que o espaço educacional pode contar para este fortalecimento, é justamente o uso inteligente das aulas de Arte,focadas numa perspectiva contextualizada, que enxerga o educando, em toda a sua capacidade criativa e lhe dá espaço para descobrir

suas potencialidades, e usá-las na conquista de novos conhecimentos.

A Escola que recebe a criança todos os dias e com ela interage, tem a função social de exercer sobre ela uma influencia positiva, levando-a a aprimorar suas habilidades e a desenvolver uma visão de mundo sustentável, onde a mesma está inserida e deve atuar de forma positiva. Mas, como deve ser desenvolvida a Arte no contexto escolar? Como deve ser aplicada a Arte e Educação em sala de aula?

O desenvolvimento da Arte, no contexto escolar ,deve estar apoiado em uma prática pedagógica focada na abordagem triangular :a leitura da obra de arte,o fazer artístico e o conhecimento da história da Arte. Mas isto requer também um conhecimento interdisciplinar, que abrange não só a história, mas a antropologia, a sociologia e a estética, entre



Fotos de Arquivo pessoal

outras disciplinas, desenvolvendo o conceitos e os saberes. Nos primeiros contatos com a Arte, é indispensável o respeito à imaginação infantil e ao imaginário juvenil. O posicionamento do educador neste momento é fundamental para que o ensino de Arte enriqueça o educando e que, ao mesmo tempo que lhe proporcione um momento de ludicidade e terapia, o ajude a enriquecer-se culturalmente, preparando-o melhor para repetir o mundo, o outro e a si mesmo, inserido-se numa sociedade com seu passado e seu presente, e ao mesmo tempo, preparando-se para fazer parte de um futuro de respeito e interação.

No espaço acadêmico existem dois posicionamentos, seguidos pelos professores de Arte. De um lado estão os professores essencialistas que, são defensores do ensino artístico puramente ligado à Arte. De outro lado estão os professores contextualistas que, definem o papel da Arte como meio que leva ao desenvolvimento emocional, social e formador de valores e atitudes. Segundo esta linha ,a Arte deve servir também, como recurso para impulsionar a imaginação, o que daria origem a criatividade.

Entre uma opinião e outra o certo é que, no espaço educacional que visa preparar o educando para a vida em sociedade,a leitura da obra de arte tem a função de desenvolver a análise estética e a compreensão do produto artístico. Contudo, para um desenvolvimento pleno, é importante que o educador não se fixe em uma

releitura já padronizada mas busque disponibilizar espaços, onde o educando ,mediado pelo professor, seja desafiado a buscar ,conhecer e mergulhar em novos conhecimentos artísticos,e seja incentivado a criar a sua própria Arte,sem olhar a obra de Arte analisada, como um único modelo a ser seguido.

Uma aula de Arte tem por função básica, desenvolver competências

e habilidades ,que levem o indivíduo a aprender a apreciar produtos de Arte,a realizar produções artísticas individuais ou coletivas, por meio da representação e da comunicação, utilizando-se de várias linguagens. Conhecer e analisar os critérios culturais embasados em conhecimentos de caráter filosófico, histórico, sociológico, científico e tecnológico, faz parte das

competências e habilidades inclusas na Investigação de uma obra de Arte.Isto porém só será viável, se o espaço educacional ,por meio do ensino da Arte,disponibilizar recursos com um grande leque de informações artísticas,que possibilitem ao aluno, ter argumentos e conhecimentos prévios para fazer esta análise, com conhecimento de causa.

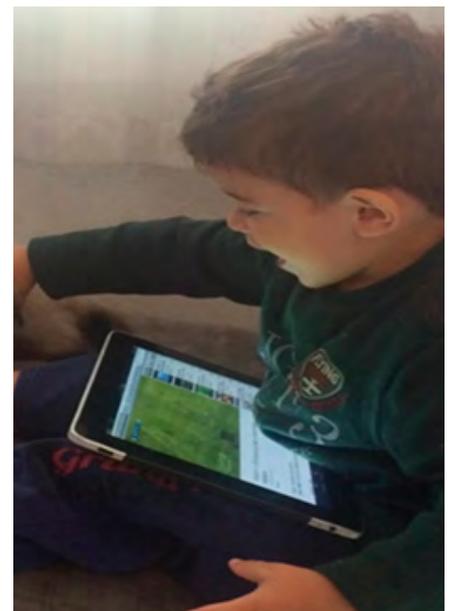
## AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CRITICIDADE

Vivemos hoje na era da agilidade onde,tudo acontece num piscar de olhos.Com o advento das novas tecnologias este fenômeno tornou-se ainda mais acelerado.A notícia de ontem já envelheceu.O que se aprende de manhã ,à tarde já pode ser atualizado. Contudo o processo educacional no Brasil infelizmente , tem sido pautado pela estagnação.Não está assim tão distante o tempo em que um educador se formava,montava o "seu caderninho amarelinho" e com ele em mãos sentia-se preparado para dar aulas durante, pelo menos, 25 anos. Hoje felizmente não é mais assim.O educador sabe que precisa se atualizar continuamente.

Com a inclusão das mídias no processo Educacional ,se faz cada dia mais urgente ,que o educador se atualize.O educador precisa se atualizar e perder o medo das novas mídias porque,mesmo que

os alunos de hoje dominem mais as mídias, do que a maioria dos educadores,o processo educacional hodierno, precisa abraçar as mídias, para poder orientar melhor o educando, sobre o modo correto e ético, de bem utilizar os recursos presentes nestas mesmas mídias.

Mesmo que uma criança , praticamente nasça sabendo como localizar seu desenho preferido no tablet,ela não nasce com instintos naturais para apropriar-se de forma crítica das novas tecnologias de informação e de comunicação.É importante que as novas políticas educacionais, levem o educador a se aprimorar sempre mais e aprenda a navegar com tranquilidade pelos novos meios de comunicação, tirando dos mesmos, os recursos para bem preparar o educando , na busca da descoberta e na construção de novos saberes, de forma ética e construtiva.



Fotos de Arquivo pessoal

Nesta tarefa, o sistema educacional enfrenta alguns desafios como :a insegurança e até o medo do educador perante as novas tecnologias,a mudança dos planos educacionais de acordo com a vontade da equipe política atuante,a falta de equipamentos atuais e funcionais,entre outros.

# O SENSO CRÍTICO DIANTE DA RAPIDEZ DAS NOVAS MÍDIAS

Ao se abordar a questão da linguagem desenvolvida pelas novas mídias, tão presentes em nossa vida diária e no espaço educacional, não podemos esquecer de mencionar a importância de, na prática pedagógica, se abordar a questão de criticidade perante essas novas tecnologias.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Fumagalli citando Weissmam (1998) "...a formação das crianças e jovens, deve contribuir para a formação de futuros cidadãos que sejam responsáveis por seus atos, tanto individuais como coletivos..." (Weissmam (Fumagalli, 1998, p. 18)).

Nas últimas décadas as conquistas tecnológicas são inegáveis. A rapidez alcançada pelas novas mídias provocaram transformações incríveis e irreversíveis, principalmente nas relações humanas, onde a linguagem, adquiriu novas formas e maior rapidez para se propagar.

Esta rapidez está presente em fatos positivos como em fatos negativos. Quem determina e dá um parâmetro para essas informações, é justamente o nosso senso crítico, a nossa ética. Não podemos negar que a Educação como se diz "dormiu no ponto", em relação às novas tecnologias. Muitos educadores não estão preparados para introduzir as novas tecnologias em sua prática pedagógica, enquanto isso, os alunos estão cada vez mais ágeis no domínio destas mesmas tecnologias.

Mas qual seria o papel da Escola neste cenário tecnológico? Ensinar o jovem a navegar? Não! Isto ele já sabe fazer. A função do educador no processo pedagógico neste momento é, por meio de um currículo dinâmico, promover espaços onde, através de debates, os alunos possam construir uma visão crítica sobre todas as informações que lhes chegam, com tanta rapidez, pelas

novas tecnologias, e aprendam a se posicionar de forma crítica, perante elas. Em um espaço escolar dinâmico, o aluno irá adquirindo bagagem para se questionar e se posicionar com critério e ética, inferindo criticamente em cada situação, construindo relações sadias e enriquecedoras.

Neste Ciberespaço, onde vivemos e interagimos, as possibilidades de comunicação são infinitas, a troca de experiências e de conhecimentos são constantes e tudo ocorre sob uma nova perspectiva comunicacional onde, a cada segundo, o novo se nos apresenta e pode ser conquistado, rompendo as barreiras do tempo e espaço. Para que isso ocorra de forma produtiva é preciso que estejamos prontos para interagir, de forma ética e com criticidade, assumindo atitudes politicamente corretas, buscando a construção de um mundo mais justo e igualitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos e pesquisas realizadas para a realização deste trabalho, pode-se concluir que, o jogo, a brincadeira e o lazer fazem parte do aprendizado humano. Quando uma criança brinca

ela não está dando um tempo no aprendizado mas, continua aprendendo, interagindo, trocando experiências, descobrindo novos saberes, aumentando sua rede de informações.

É importante observar o quanto as atividades pedagógicas, podem lucrar com a inclusão do lúdico no seu currículo pois, ao participar de um jogo, de uma brincadeira, o educando se desarma e, enquanto

brinca ,assimila saberes sem o perceber e principalmente ,aprende a interagir em grupo, respeitando o outro e a si mesmo e construindo um rede de inter relações positivas que tornaram mais viável a sua atuação em sociedade na sua vida adulta.

Podemos concluir que o brincar,tão inerente ao ser humano , precisa ser incorporado ao currículo escolar desde a primeira infância, como um aliado no aprendizado e no desenvolvimento integral do indivíduo,visando a colaboração para um mundo mais humano e participativo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo, Summus, 1987.

.FELIPE,J.(2001.P.30)**O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio interacionista:Piaget,Vygotsky,Wallon**.In:Cra-  
idy,C. e Kaercher,G.E.P.da Silva.**Educação Infantil:pra que te quero?**Porto Alegre: Artmed.

FUMAGALLI,L.(1998)**O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal:argumentos a seu favor**  
-In Weissmann,H.(Org).**Didática das ciências Naturais contribuições e reflexões**.Porto Alegre.Artmed

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MELTZOFF,Andrew(2016)**Os bebês são detetives emocionais**,Revista Época,09/05/2016,pagina 68

OLIVEIRA,M.K de,(2003,Vygostky:**O aprendizado e desenvolvimento -um processo sócio-histórico**,4.ed.São Paulo.  
Scipione.

**REFERENCIAL CURRICULAR Nacional em Educação Infantil**(volume 1,pag.34)

YVGOSTSKY,L.S.(2005)**Pensamento e linguagem**,3 ed.São Paulo:Martins Fontes

YVGOSTSKY,L.S.(1989)**A formação social da mente**.3 ed.São Paulo :Martins Fontes.

<http://awebic.com/cultura/32-fotos-tiradas-na-hora-de-criancas-brincando-ao-redor-mundo> ( Acesso em 5 julho  
-2016

[123rf.com/photo\\_15864292\\_ilustração-de-crianças-brincando-em-um-fundo-branco.html](http://123rf.com/photo_15864292_ilustração-de-crianças-brincando-em-um-fundo-branco.html) .Acesso em 5 de julho



## A CONSTRUÇÃO ESPACIAL DA POBREZA NO RIO DE JANEIRO

Não são poucos os noticiários, novelas, músicas, videoclipes e filmes do século XXI, que reporta a realidade dos morros e favelas cariocas. Este espaço de conflito e tensão, ao mesmo tempo que constitui uma mácula da sociedade brasileira, denuncia a imensa desigualdade social que está longe de ser superada. Mais do que isso, invoca esforços do Poder Público para solucionar questões urgentes.

Questiona-se, porém, a origem desse espaço. O assunto já foi pauta de importantes investigações de historiadores, cientistas sociais e pesquisadores de outras áreas. Em que pese tal fato, sabe-se, todavia, que o resgate histórico da origem das favelas cariocas é uma tarefa não isenta de problemas, dado que o Poder Público acreditava ser

aquele espaço inexistente, dado a ilegalidade das construções.

A origem dessas questões perpassa importantes acontecimentos do século XIX, entre eles a Proclamação da República e a abolição da escravatura. Referidos eventos acarretaram transformações importantes na política, na economia e na sociedade brasileira. Este período é decisivo, à medida que há um rompimento com estruturas antigas, de modo a viabilizar a entrada do Brasil em nova ordem internacional, para ficar em sintonia com o modelo europeu iniciado com a Revolução Industrial (ABREU, 1994, p. 35).

Referente, ainda, a este momento, importante lembrar que o Rio de Janeiro era a capital do Brasil. Portanto, segundo as lições de Abreu

(1994, p. 35), consiste no “[...] palco privilegiado onde se materializarão as pressões que envolviam a República nascente”. Além do mais, todas as contradições que se apresentam hoje na sociedade carioca, já eram verificáveis naquele momento, o que contribuía para se tornar um cenário bastante explosivo.

Consoante às lições de Abreu (1994, p. 35), alguns fatores eram decisivos para a configuração aludida acima. Dentre elas pode-se citar: a) ausência de um porto moderno, necessário à agilização de todo o processo de importação/exportação de mercadorias; b) prosseguimento de um contexto urbano semelhante ao verificado no período colonial, de modo a dificultar a circulação interna e de caracterizar a cidade com ares pouco modernos. Além desses fatores, em que pese a cidade possuir um índice populacional significativo para a

nação, havia baixas demográficas em virtude de epidemias, sobretudo em habitações coletivas.

Dado ao caráter de capital do país, a imagem do Rio de Janeiro influenciava de maneira decisiva no fluxo de capitais vindos para a nação (ABREU, 1994, p. 36). Existiam diversas soluções e propostas, mas todas se esbarram na ausência de políticas efetivas por parte do Poder Público. Em que pese tal omissão, a frente higienista ganhou destaque, sobretudo no combate aos cortiços.

Assim, as favelas tem a sua gênese no cenário urbano carioca.

É a partir deste ponto que serão tecidas as análises deste trabalho. Pretende-se, assim, discorrer como se desenhou o final dos cortiços e a origem das favelas no cenário carioca.

Apresenta-se, deste modo, a importância de resgatar a história das favelas – atualmente designadas como comunidades – a fim de compreender como o passado se reaviva no presente. Tal resgate

deve ser motivado não apenas pelos pesquisadores, mas por todos aqueles que anseiam conhecer um pouco mais sobre o país, o estado ou cidade que habitam.

Para realizar esse percurso, opta-se por realizar um trabalho bibliográfico, de modo a sistematizar estudos de importantes historiadores. Conforme a necessidade, serão realizados aportes com outras áreas do conhecimento, adotando um enfoque interdisciplinar.

## O PROCESSO DE FAVELIZAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

Antes de adentrar no tema, indispensável, em um primeiro momento compreender um pouco sobre a tese de Campos (2004). Este retorna um pouco mais, de modo a visualizar na favela, um espaço semelhante aos quilombos. Neste sentido, imprescindível transcrever os ensinamentos de referido autor:

*O quilombo, como um dos catalisadores das questões sociais emergidas no sistema escravista, surge como uma das opções de análise, possibilitando em um único processo de formação sócio-espacial entender a cultura, política, discriminação, segregação espacial e, fundamentalmente, a criminalização dos mais pobres (CAMPOS, 2004, p. 51).*

O pesquisador prossegue:

*A partir daí, tendemos a afirmar que algumas dessas apropriações espaciais, sobretudo aquelas próximas às freguesias urbanas, ao perderem a função de espaço de luta – resistência – e tendo em vista a Abolição, continuaram a ser ocupadas, transmutando-se, posteriormente, em favelas (CAMPOS, 2004, p. 51).*

Conforme observado, os cortiços representam uma página importante na configuração espacial da cidade do Rio de Janeiro. A enorme valorização das casas no Rio de Janeiro traziam consequências para as classes mais baixas, que optavam por cortiços e, conforme leciona Campos (2004, p. 52), por quilombos que se localizavam em

lugares estratégicos.

O problema maior dos cortiços era a localização no centro da cidade, o que impedia o crescimento da mesma, além da disseminação de epidemias. É de fácil compreensão o fato de que a elite local se incomodava com os cortiços.

Sabe-se que os cortiços foram substituídos no cenário carioca pelas favelas. Parte-se, desse modo, para o desfecho final, de modo a compreender a origem das favelas. Sobre esse tema, primeiramente, recorre-se às lições de Campos (2004) e Abreu (1994).

## A ORIGEM DA FAVELA

No tocante a origem da favela, Campos (2004, p. 55-62) apresenta três versões: a) A primeira versão afirma que favela teria surgido na década de 1870, como consequência de fatos isolados, a exemplo da Guerra do Paraguai, que ensejaram a busca por opções de moradias; b) Para a segunda versão a origem das favelas data-se de 1897, sendo uma ação pontuada no território dado a Abolição da escravatura e a busca de habitações para esse grupo liberto; c) Finalmente a terceira versão pontua que o surgimento das favelas teria ocorrido em 1894, tendo como marco a crise habitacional e a remoção dos cortiços.

As três versões, segundo Campos (2004, p. 62) são espacial e temporalmente delimitadas. Em que pese a dificuldade de saber ao certo como ocorreu o processo de favelização, dado a ausência de registros, opta-se, nesta monografia, pela terceira versão, a qual carece ser um pouco mais trabalhada.

Considerando o exposto, parte-se do pressuposto que a origem do processo de favelização data-se de 1893/1894. Logo após a destruição do Cortiço Cabeça de Porco, situada próxima ao morro da Providência, um dos proprietários, também dono do terreno, autorizou a ocupação dos terrenos ali localizados, de

modo a cobrar dos seus antigos inquilinos o direito de construção (ABREU, 1994, p. 36-37).

A partir de tais acontecimentos, o contingente de ocupações nos morros cariocas se alastraram. Abreu (1994, p.37) adverte

*Não há muitos documentos sobre o início do processo de favelização na cidade. Sabe-se entretanto que, de 1898 a 1901, um comissário de higiene alertou insistentemente para o crescimento dos barracões no morro de Santo Antônio, não tendo recebido, entretanto, qualquer resposta para as suas inquietações. Foi necessário que a imprensa denunciasse, em 1901, que estava surgindo aí “um bairro novíssimo, construído sem licença e autorização das autoridades municipais e em terrenos do Estado... perfazendo um total de 150 casabres...e cerca de 632 mil habitantes, para que a favela finalmente atingisse domínio público.*

Com a denúncia por parte da imprensa, a Administração Pública não tardou para tomar providência. O prefeito Xavier da Silveira, assim, foi imediatamente ao morro e constatou que o número de casas insalubres era maior do que o anunciado. A autoridade constatou também que tais ocupações, inicialmente em posse de militares, estavam em grande parte sendo habitada por civis (ABREU, 1994, p. 37).

Neste contexto, o poder público optou por utilizar uma medida

repressora, materializada com a destruição dos casebres ilegais. Todos estes eventos consistiam em processos dramáticos, narrados cotidianamente pela imprensa local (ABREU, 1994, p. 37-38).

Destaca-se, neste contexto histórico, sobretudo após a reforma urbana, um grave problema de moradia, que foi intensificação com as migrações. Expulsos das casas, restava a população duas alternativas: ir para o subúrbio ou pagar um preço extremamente alto para residir, com custo alto, em habitações coletivas que resistiram a demolição dos cortiços.

## A REFORMA URBANA E O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS FAVELAS

A reforma urbana e o projeto de embelezamento da cidade do Rio de Janeiro colaboraram para a retirada das classes populares do centro da cidade, as quais foram acomodadas em pequenos cômodos, subúrbios e favelas.

Vaz (1994, p. 586) relata:

*A Era das demolições deu início a prática contemporânea de transformação do espaço urbano através do contínuo processo de destruição-reconstrução. Devido o aumento*

*vertiginoso dos preços fundiários e à desvalorização dos antigos térreos e sobrados, casas velhas passaram a ser demolidas e não mais transformadas em cortiços. A continuidade das demolições se propagou para além das áreas diretamente atingidas pela reforma, ampliando a renovação das construções. As edificações das ruas não afetadas no momento inicial foram também condenadas, através dos PAs – projetos de alinhamento –, novo instrumento jurídico que, impondo recursos sistemáticos, instituiu a renovação progressiva das construções. Desta maneira dava continuidade à cirurgia urbana em doses homeopáticas de demolições. Instituída a prática das demolições, a oferta de terrenos se expandiu subitamente. Este processo permitiu remover o grande impedimento à expansão do setor imobiliário, a limitada disponibilidade de lotes para construções.*

Esta reforma urbana propiciou que a construção civil recebesse um auxílio memorável e, desse modo, alavanca-se de vez, esquecendo-se do projeto político habitacional de construções de moradia para as classes menos favorecidas (VAZ, 1994, p. 586).

Embora a imprensa e os governantes não percebessem prontamente, a crise habitacional não havia se encerrado com a reforma urbana (VAZ, 1994, p. 587). Ainda durante esse processo, a expansão das favelas era fato

notório, mas olvidadas pelas instâncias de poder (ABREU, 1994, p. 38).

Considerando o exposto, apodera-se das lições de VAZ (1994, p. 587):

*A crise não só se acirrou, como se alterou profundamente. Após a reforma o eixo da questão habitacional se deslocou, passando da forma para o espaço da habitação, isto é, se transferiu da moradia em si para o seu habitat (...). Passada a era das demolições, a habitação popular deixava de ser vista como uma construção (cortiço) entre outras e se tornava uma área (favela) entre outras. Trata-se aqui de um aspecto de uma transformação maior em curso: a divisão/especialização do trabalho. Este processo inerente à modernização urbana foi acelerado pela haussmanização: a separação da atividade e de classes sociais no espaço. A separação moradia/trabalho e ricos/pobres se acelerou com a formação da zona central, das zonas industriais e dos bairros residenciais diferenciados e segregados. Estas áreas se tornaram acessíveis com a emergência dos sistemas de transporte, que reaproximaram o que a modernização distanciou.*

Pode-se observar, nitidamente, no Rio de Janeiro, o processo de expulsão das áreas centrais e ocupação do entorno. Podemos identificar, assim, após a reforma urbana a existência de dois espaços/tempos: o embelezamento central, dotado com a mais alta

modernidade; e, no subúrbio, casebres precários, despidos de segurança e condições adequadas de higiene.

Acerca da surpresa proveniente desta nova configuração espacial, recorre-se a Abreu (1994, p. 38):

*Surpreendida pela expansão rápida de uma forma urbana inusitada, que se contrapunha a todo o esforço empreendido de aburguesamento da cidade, a imprensa começa então a se ocupar desse novo habitat urbano, e é através dela que se pode recuperar, ainda que parcialmente, o processo de difusão espacial da favela.*

Abreu (1994, p. 38) cita notícias provenientes do Jornal Correio da Manhã, narrando o deslocamento de pessoas desprovidas de recursos das áreas centrais para os morros. Segundo referido autor, é impreciso a data de quando se iniciaram essas mudanças, dado que foram esparsos os registros. Porém podem-se recuperar algumas informações:

*Em 1907, já há indicações precisas da presença de diversos barracões no morro da Babilônia, na Zona Sul da cidade. Em 1909, tem-se como certa a existência da favela do Salgueiro. Em 1910, por sua vez, surge a favela da Mangueira, no morro do Teleférico. Já tomando ímpeto na primeira década do século, é, entretanto, a partir de 1910 que o processo de favelização ganha ímpeto. Em 1912, publica-se que ‘ a*



de modo que onde existia apenas feiura, passa a se visualizar beleza e lirismo (ABREU, 1994, p. 42).

As favelas passam a ser espaços de produção cultural e inspiração para os artistas fazerem suas obras, inspiradas na realidade brasileira, cheia de contradições e

desigualdades, porém peculiar.

Cem anos depois do surgimento das primeiras favelas, percebe-se que elas prosseguiram no processo de expansão, surgiu-se novos problemas, continuou-se sendo um espaço de emancipação pela arte. E síntese, até os dias de

hoje a favela continua sendo um símbolo que caracteriza o Rio de Janeiro, sociedade marcada por uma intensa desigualdade social, a qual gera tensão e conflito em todas as esferas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo delinear o contexto histórico que propiciou o surgimento das favelas no Rio de Janeiro e, conseqüentemente, o marco inicial da gestão das diferenças nas cidades.

Conforme foi anunciado na introdução, a desigualdade social é uma característica e seqüela da sociedade brasileira. Faz parte do senso comum equiparar "classes pobres" e "classes perigosos", de modo que tal associação não é inerente ao contemporâneo.

Trata-se, no entanto, de uma pauta atual a questão da gestão das cidades, das moradias e diversas outras que tangenciam a emancipação daqueles que estão em situação de pobreza.

Sabe-se que o Rio de Janeiro é uma cidade em que os conflitos relativos às diferentes classes

sociais são mais intensos, dado que a contradição é observada a olho nu, diferente de outros locais em que a pobreza é confinada nas periferias, tanto territorial como existenciais, das cidades.

Para refletir sobre tais questões, de grande importância para a sociedade contemporânea, é indispensável conhecer a origem destes problemas.

Foi necessário, deste modo, revisitar a história do Rio de Janeiro, com o intuito de compreender a construção espacial da cidade. Este foi o objetivo do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, a proposta foi observar a atuação da política higienista, bem como o fim dos cortiços. Tal percurso teve como desfecho o terceiro capítulo, em que foi narrado sobre

as primeiras favelas.

Tendo como parâmetro as imperiosas lições de Abreu (1994), Chalhoub (1996), Campos (2004) e outros, pode-se extrair algumas considerações sobre como o extermínio das habitações coletivas, as quais conduziram às favelas, o discurso da imprensa e da elite e o racionalismo inerente às políticas públicas de gestão da cidade, que contribuem para mascarar a evidente desigualdade social.

Trata-se de um percurso histórico importante de ser revisado, dado ser a origem de diversos problemas sociais e questões referentes a cidadania não solucionadas com a vigência do regime democrático.



### Maria Joana B. S. Montes

Mestrado em Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação (2010), Pós-Graduação em Educação Especial (2005), Psicopedagogia Clínica e Institucional (2004), Ciência e Tecnologia (2012) pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e Graduação em Pedagogia (1982). Participou, com aprovação em 2008, do curso de Qualidade na Educação Básica pelo Departamento de Desenvolvimento Humano (DHN) da Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA).



### Priscila Silva Montes

Graduada (2011) e Mestre (2014) em Direito pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Especializanda em Direito Civil e Direito Processual Civil pela USCS. Docente na UNIP/ SJC. Possui experiência nas áreas de Direitos Fundamentais, Direitos Humanos e Direito Público.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. de Almeida. **Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio.** Espaço e Debates, 1994, p. 34–46.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CAMPOS, Andreilino. **Dos quilombos as favelas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARVALHO, Delgano de. **História da cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro; Biblioteca Carioca, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial.** São Paulo, Cia da Letras, 1996.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1961.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica.** SÃO PAULO: Nova Geração, 2002.

VAZ, Lilian Fessler. **Dos cortiços às favelas e aos edifícios de apartamentos – a modernização da moradia no Rio de Janeiro.** Análise Social – Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 24, p. 581-97.



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FREINET SOBRE O OLHAR DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Em pesquisas relacionadas à educação musical, temos refletido sobre efetivar valores positivos em sala de aula. Encontramos nos estudos de Célestin Freinet (1896 – 1966) contribuições para fundamentar nosso trabalho. Pretendemos, por meio deste artigo, encontrar pressupostos teóricos e práticos da pedagogia Freinet, para pensar uma educação humanizadora. As ideias deste pedagogo possibilitam a ampliação do foco de visão para o ensino de música nas escolas, voltando-se para o aprimoramento das qualidades do indivíduo, às vivências de situações reais e a contribuição para a formação de um ser integral.

### VIDA E OBRA

A magnitude deste trabalho encontra-se em expor a contribuição de Freinet, com a finalidade de repensar as práticas pedagógicas na área de música, além do papel do professor e do aluno no processo da aprendizagem.

Célestin Freinet nasceu em 1896 em Gars, na região de Provence no sul da França. Completou seus estudos iniciais aos treze anos e ingressou na escola de formação de professores, porém sua convocação para a 1ª Guerra Mundial em 1914 altera seus planos, não permitindo que conclua seu curso. Como consequência, a guerra trouxe graves problemas de saúde à Freinet:

a absorção de gases tóxicos afetou seus pulmões e o enfraqueceu fisicamente, mas ele não desistiu de sua luta pela educação e retomou suas atividades.

Em 1920, iniciou seu trabalho como professor de escola primária, em 1922 é convidado para ir a Altona, próximo de Hamburg, na Alemanha. Freinet aproveita a oportunidade para apreciar o trabalho pedagógico que ali era praticado com as crianças,

com a ausência de castigos, regras e do autoritarismo por parte dos professores. Essas observações possibilitam a Freinet refletir sobre seu próprio trabalho. Começa a se envolver com atividades ligadas à educação, tais como suas colaborações à revista Clarté.

No ano de 1924, Freinet insere a imprensa no âmbito escolar, propondo mudanças nas atitudes dos professores e dos alunos na



### Maureen Heloisa Roy Dichel

Professora de educação infantil nas escolas C.E.I Parque Casa de Pedra e EMEI Profª. Eudóxia de Barros (Zona Norte de São Paulo-SP). Pedagoga formada pela Faculdade Uniban (2007), atualmente é pós-graduanda em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos.

questão de pensar o processo da apropriação do conhecimento. Torna-se participativo em congressos internacionais a partir desse novo olhar sobre a pedagogia, que visa a formação do sujeito autônomo e cooperativo com o meio em que vive.

Em 1925 surge o CEL (Cooperativa de Ensino Leigo), com o objetivo de ampliar as concepções de Freinet, propagar e expandir os novos instrumentos pedagógicos. Alvo de

perseguições políticas e ideológicas, foi preso em 1940 e enviado à um campo de concentração em Var. Ainda, mesmo enquanto estava preso e com graves problemas de saúde, ele lecionava para as pessoas que estavam no campo de concentração.

Em 1950, apresenta uma proposta pedagógica no qual a escola deve ser vista não só como um meio didático, mas como uma prática ligada a vida e a realidade

cultural, histórico e social dos alunos. Em 1956, passa a discutir a quantidade de alunos por sala de aula e lança uma Campanha Nacional, na qual propunha o número de vinte e cinco alunos em cada classe. Aos setenta anos (1966) faleceu na cidade de Saint Paul, em sua própria escola, deixando como herança uma pedagogia baseada na essência do ser humano.

---

## VALORES POSITIVOS NA ESCOLA

As ideias de Freinet se espalharam concretamente no país após 1972, com a vinda de Michel Launay ao Brasil, um educador francês que promoveu a divulgação das propostas da Escola Moderna através de ações pedagógicas, tanto na Universidade de São Paulo, como no Rio de Janeiro, em escolas públicas e privadas.

Desde o início desta prática no Brasil, os educadores que passaram a se basear no pensamento freinetiano se organizaram em associações, como a ABDEPP (Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet), a FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne), a MEMNNE (Movimento Escola Moderna Norte e Nordeste), a REPEF (Rede de

Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet).

Na década de 1970, o Brasil atravessava o período mais rígido do governo militar, sobre o governo do General- Emílio Garrastazu Médici (1969 – 1974), o país vivenciava uma fase de desenvolvimento econômico-industrial – o milagre econômico – no qual tornava-se cada vez mais crítica a concentração de renda do país.

Segundo Dermeval Saviani (2013), o regime militar dizimou as várias campanhas governamentais e populares que se desenvolviam na área da educação. As ações tinham o direcionamento com as ideias de Paulo Freire (1921 – 1997), que indicavam a luta política como uma ferramenta para encarar a educação e orientar a prática para

a realidade social dos alunos. O que houve foi a substituição da escola nova e do modelo tradicional pelo modelo tecnicista de ensino.

Apesar das forças que a ditadura impôs ao ensino público e ao modelo de escola nova, como os movimentos dos Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo, houve a resistência por parte dos educadores que insistiram na maneira progressista de ensinar. As atividades educacionais ligadas ao modelo freinetiano no Brasil estiveram ligadas ao ensino superior e ao ensino básico privado. No entanto, diversos educadores tiveram a oportunidade de se formarem com estas abordagens pedagógicas e transmitir esse modelo de ensino para as escolas públicas.

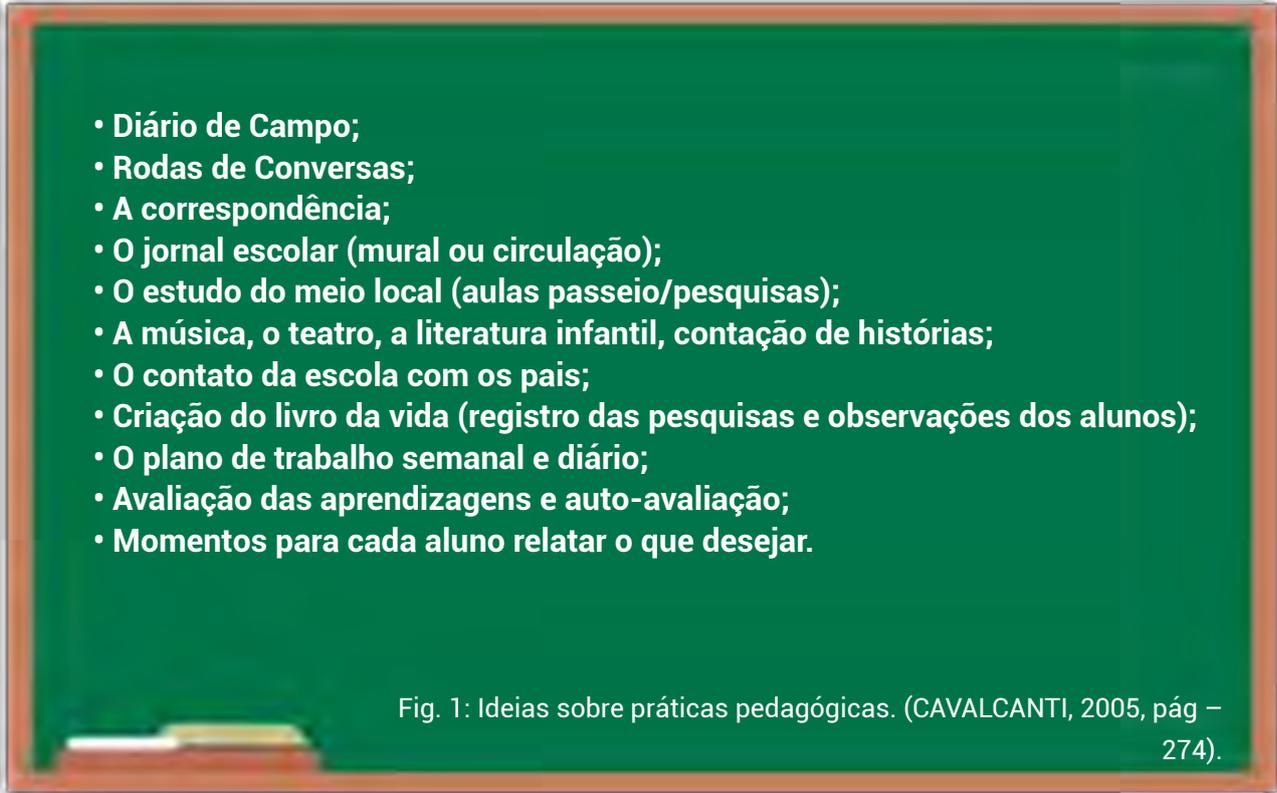
- 
- Diário de Campo;
  - Rodas de Conversas;
  - A correspondência;
  - O jornal escolar (mural ou circulação);
  - O estudo do meio local (aulas passeio/pesquisas);
  - A música, o teatro, a literatura infantil, contação de histórias;
  - O contato da escola com os pais;
  - Criação do livro da vida (registro das pesquisas e observações dos alunos);
  - O plano de trabalho semanal e diário;
  - Avaliação das aprendizagens e auto-avaliação;
  - Momentos para cada aluno relatar o que desejar.

Fig. 1: Ideias sobre práticas pedagógicas. (CAVALCANTI, 2005, pág – 274).

## UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao estudar as técnicas pedagógicas de Freinet é possível constatar que, em música, estas ideias se inserem nas questões de livre expressão, experimentação, do processo criativo, a produção dos próprios materiais pedagógicos pelos educadores em conjunto com as crianças e oposição à procedimentos padronizados de ensino advindos do modelo tradicionalista.

Em educação e música, pode-se valer de pesquisadores e educadores que, a partir do século XX, apresentaram novas propostas e Métodos Ativos. Eles refletiram o descontentamento com os

métodos tradicionais de ensino e contribuíram para o surgimento de novas concepções estéticas. Dentre eles podemos citar Zoltán Kodály (1882 – 1967), Shinichi Suzuki (1898 – 1998), Émile-Jaques Dalcroze (1865 – 1950), Carl Orff (1895 – 1982) e Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005).

Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas com este cunho de ideias da Escola Moderna estão: A criação musical, composição de peças e arranjos com a intervenção dos alunos, a prática de improvisação livre e idiomática, as aberturas de aula, a construção de instrumentos derivados de materiais retornáveis,

jogos musicais e atividades lúdicas.

Na criação musical os alunos têm a possibilidade de contribuírem com o meio, expondo suas ideias e se expressando através de linguagens, tanto corporais quanto musicais e verbais. Esta prática não apenas contribui com a criação, mas trabalha a auto-estima das crianças, as escolhas que estas fazem para atingir um objetivo (pessoal e coletivo) e quais instrumentos que elas irão se valer para transmitir um sentimento que é expresso pelo grupo em geral, sem excluir a ideia individual de cada criança e de que ela faz parte de um todo.

A prática da improvisação livre

contribui para que os alunos não fiquem presos à um método de ensino ou à um livro de partituras. A criança pode interferir colocando em prática suas ideias, experimentando a sua música, os sons, ritmos, dinâmicas – atribuindo à estes – significados que vão além da teoria.

Nas aberturas de aula, o professor pode propor aos alunos atividades introdutórias – sejam elas uma didática de grupo onde haja uma atenção com o meio externo, com os outros alunos, ou uma escuta sensível através de histórias com música, o relaxamento, a meditação plena (Mindfulness), que volte a atenção dos alunos para o meio interno. Este trabalho realizado

para se trabalhar meios externos e internos tendem a otimizar questões positivas, como a concentração em sala de aula, a melhora dos resultados dos alunos, o aumento da cognição para realização de atividades, contribuindo para que a energia dos alunos flua e se aproveite qualitativamente as aulas.

É importante ressaltar que, para a realização destas atividades a organização do espaço da sala seja reestruturada em círculos, pois assim os alunos conseguem visualizar a todos nos olhos, fato que não seria possível se as carteiras fossem mantidas alinhadas em fileiras, pois os alunos estariam de costas uns para os outros.

A construção de instrumentos feitos de materiais retornáveis e os jogos musicais realizados em sala de aula também contribuem para que os alunos aprendam brincando, que não fiquem limitados à um método de ensino ou aos livros de teoria, mas que coloquem em prática o que aprenderam através de situações problemas. Com a construção de instrumentos, os alunos podem cooperar com o meio ambiente e ao invés de adquirirem instrumentos caros que nem sempre é viável, eles passam a usar a criatividade para criar algo novo e único.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo pudemos estabelecer um contato maior com as ideias e metodologias pedagógicas de Célestin Freinet, além de conduzir estas ideias para a educação musical. Não limitou e encerrou o assunto quanto à futuras pesquisas e estudos com relação à este educador, pelo contrário,

estimulou maiores investigações a respeito da música e do Movimento da Escola Moderna.

Como constatamos no ingresso dessas pedagogias no Brasil e nos valores positivos em sala de aula, nenhuma educação pode ser tida como neutra quanto à estruturação política e social do meio em que se

atua, tanto como educador quanto ao aluno e à gestão escolar em si. Cabe ao professor elaborar didáticas que “atue pelas beiradas”, a fim de aos poucos, quebrar o paradigma existente com relação às técnicas tradicionalistas de ensino.

E para concluir este artigo, damos voz às palavras de Freinet:

“A escola preparou alunos. Esqueceu-se de preparar homens. Não se esqueceu: é de propósito que ela não prepara homens... Obstinar-se em fazer pedagogia pura seria na atual conjuntura um erro e um crime. A defesa das nossas técnicas faz-se simultaneamente em duas frentes. No plano pedagógico, escolar, é certo, onde mais do que nunca temos de ser ousados e criativos, porque o futuro imediato a tal nos obriga, e na frente política e social, pela defesa vigorosa das liberdades democráticas”.

**[C. FREINET – Coletânea de Frases feita por Andreza Alves da Silva Mattos]**

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Eduardo Antônio Gurgel. **Pedagogia Freinet: mediação para o social, o político e a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2005.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J. Batista. Martins Fontes. São Paulo, 2004.

MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. **A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a Educação Musical no século XX**. (Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em música ECA/USP). T. O. R. Moreira: São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

### IMAGEM

ALEXANDRE, Priscila Martins de. **Quadro negro**. Fonte: [livresaber.sead.ufscar.br](http://livresaber.sead.ufscar.br). Acesso em: 09/07/2016.

# A EAD NA AMAZÔNIA, O COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO

O artigo comentar a importância da educação à distância como ferramenta para o compartilhamento do conhecimento na Amazônia brasileira, tendo como exemplo concreto a experiência na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, unidade educacional essa, inserida em uma realidade amazônica. Com as várias experiências no campo da tecnologia já implantado no Brasil, hoje temos no ramo da educação as condições de usarmos esse campo de comunicação a serviço da ampliação da educação, onde através do Laboratório de Informática educacional – LIED, podemos usar como suporte para a educação à distância, pois com a EAD, na qual com o computador o aluno tem acesso nas regiões mais distante do Brasil a condição de acessar os mesmos conhecimentos disponíveis nas instituições de educação dos centros urbanos, com essa atitude por meio da tecnologia à EAD está verdadeiramente democratizando a educação.



### **Mauro Sérgio Soares Rabelo**

Mestre em Ciência da Educação pela Faculdade Integrada de Goiás - FIG. Especialista em Metodologia no Ensino Superior em EAD - pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL - PR, e em Educação Profissional pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP - AP. Graduado em Pedagogia pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA - Graduado em Tecnólogo em Gestão de Comércio Exterior pela UNINTER. Acadêmico do curso de Pós Graduação em Contador de História - FCE

Esse artigo baseia-se na mostra de um exemplo prático, experiência na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, acerca da importância que as tecnologias atuais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar, principalmente na realidade da Amazônia Brasileira, os quais não somente o fator geográfico, a biodiversidade, a característica cultural e populacional, influenciam e criam situações peculiares para o Mauro Rabelo – Arquivo pessoal desenvolvimento de um projeto educacional Integrado a essa diferente, mais rica realidade, onde a Educação à Distância – EAD, irá contribuir de maneira decisiva para a construção de um projeto educacional, levando em conta as particularidades do universo amazônico.

O método da Educação à Distância – EAD, na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, comprovou na prática a importância da Educação à Distância –

EAD, no compartilhamento do conhecimento, nessa realidade da Amazônia Brasileira, como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.

A educação a distância tem sido alvo de questionamentos acerca de sua importância e presença no meio educacional, logo, será que a educação a distância na escola pode ou não servir de apoio pedagógico ao processo de ensino e aprendizagem escolar? Principalmente, ao se considerar a presença marcante e cada vez maior da tecnologia na vida cotidiana do ser humano contemporâneo, notadamente nas regiões brasileiras de difícil acesso.

Com essa visão houve a preocupação governamentais em introduzir programas educacionais referentes ao assunto da Educação à Distância - EAD, como o Laboratório de Informática Educacional – LIED, baseado na seguinte trajetória: A Secretaria de Educação a Distância, em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação

- PDE, elaborou revisão do Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. Buscando proporcionar a EAD acessível a todos, disponibilizando ferramentas e tecnológicos, a esse método de educação.

Efetivar o uso das novas tecnologias na educação é dever imprescindíveis na atual conjuntura sócio educacional em nosso país e no mundo, um mundo onde a tecnologia aproxima o conhecimento das pessoas cada vez mais, democratizando informações que no passado estava restrita a um pequeno grupo de privilegiados. Pois, inúmeros educadores entendem o acesso às tecnologias como um estímulo a pluralidade na forma de ensinar, assim, as novas singularidades de organização do trabalho e da sociedade, o que leva à ressignificação de noções fundamentais como os próprios conceitos de educação, ensino e aprendizagem.

## UM OLHAR SOBRE A AMAZÔNIA BRASILEIRA, E SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

A peculiaridade geográfica fundamental da região amazônica brasileira e por que não da América Latina, não diz respeito somente à sua exuberante natureza: a vasta floresta tropical e a gigantesca

bacia hidrográfica do rio Solimões / Amazonas. A existência de enormes reservas de recursos naturais vem balizando as relações econômicas, políticas e sociais na sua história, medida em que é vista como uma

Sacaca – Macapá - AP das últimas reservas biológicas e uma das últimas fronteiras de exploração de recursos, na expansão da economia mundial.

Não se pode pensar a questão educacional amazônica desarticulada da gestão da educação brasileira. Embora enfatizando educação para todos, a seletividade é visivelmente estimulada no nível

superior de ensino, observando-se, inclusive, a transferência gradativa da responsabilidade do Estado para o setor privado, neste nível de educação. Quanto a este mecanismo, Gadotti (2000), destaca que: nos últimos anos, verdadeiros impérios instrucionais foram construídos através de empréstimos do governo e de altas taxas de anuidade cobradas dos alunos.

No que diz respeito ao ponto de vista de sua composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica diversidade. Hoje existe na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas.



Sacaca – Macapá - AP

Além da cultura cabocla, vivida por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local.

A trajetória histórica da educação na Amazônia, podemos observar sempre a sequência de erros e tentativas, que vem se arrastando do período colônia até os nossos dias. Como em 1549 que a Coroa Portuguesa assume maior controle econômico e político através do Governador-Geral, Tomé de Souza que trouxe consigo quatro padres e dois irmãos Residência na Amazônia – Arquivo Museu Jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega.

Nesse contexto desenvolveu-se uma nova fase de ocupação e exploração, na qual o Colégio Jesuítico ganhou destaque. Os religiosos jesuítas e de outras Ordens, chegavam com a missão de converter os gentios, e manter os

colonos na “santa fé católica”, da qual o rei apresentava-se como principal interessado na sua propagação e defesa. E também para assumirem o processo educativo que, na época, tinha fortes propósitos morais. Colonização, catequese e educação são, portanto, três aspectos de um grande movimento através do qual se deu a inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. E assim foram fixados os valores e padrões culturais, políticos e econômicos que convinham ao colonizador português, sobre a população nativa, como instrumento de imposição ideológica.

Desta forma, para ser compreendido, conhecido e implantado um modelo de educação nos estados da Amazônia Brasileira, que buscasse atender as necessidades locais, foi sempre pensador sem observar as diferentes realidades locais, os diferentes governos buscar educar para explorar, era um modelo educacional baseado em uma política exploradora.

## AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NA ESCOLA

Nesse século as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, tem estado cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, vivemos em meio a uma dependência da tecnologia que se modifica e se renova muito rapidamente, assim a educação em conjunto das TICs

podem ser pensadas estudadas como fonte de transformação social e de inovação para a educação.

E reconhecida importância das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, no cotidiano das pessoas, os setores educacionais dos governos em

conjunto com especialistas das áreas tecnológicas passaram a pensar em uma forma de popularizar os conhecimentos básicos referente ao assunto para melhorar a vida em sociedades das pessoas e nada melhor para fazer isso que a escola, instituição social reconhecida

como um dos pilares mediadores na construção de valores éticos e morais ao lado da família.

Com a implantação do Laboratório de Informática Educacional – LIED, em inúmeras escolas por todas as regiões brasileiras, baseado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação -

PDE, que elaborou uma revisão do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, em 2007. As escolas com Laboratório de Informática Educacional – LIED, democratizam o compartilhamento do conhecimento, com o auxílio das tecnologias presentes nesses espaços educacionais, pois os

alunos das realidades amazônica podem ter acesso aos mesmos conteúdo e conhecimento, de um aluno present e em uma grande cidade, devido a Educação à distância – EAD proporcionar esse compartilhamento do conhecimento.

## AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, SEGUNDO ALGUNS AUTORES

Despontar novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se, hoje são introduzidas como hábitos corriqueiros. Nunca tivemos tantas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias. As tecnologias invadem os espaços de relações, mediatizando estas e criando ilusão de uma sociedade de iguais, segundo um realismo presente nos meios tecnológicos e de comunicação. No entender de:

*As desigualdades são marcadas pela ilusão de um realismo que permitiria a todos participar com iguais condições dos diferentes espaços e meios proporcionados pela sociedade capitalista e essencialmente tecnológica. O mercado audiovisual e tecnológico cria a ilusão de a todos servir, embora muitos se contentem apenas com o fast-food televisivo e com a esperança de um dia poder acessar todos os bens. Consumidores efetivos e consumidores imaginários reforçam os objetivos do mercado (SARLO, 1998, p.27)*

A tecnologia não é boa, nem má, dependendo das situações, usos e pontos de vista, e tampouco neutra, já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades. Não se trata de avaliar seus impactos, mas de situar possibilidades de uso, embora, conforme afirma LÉVY (2000, p. 26): enquanto discutimos possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram, tal a velocidade e renovação com que se apresentam.

A eminente evolução tecnológica, não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados, ou não, pelos equipamentos. Portanto, entendemos como tecnologias os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que

têm como resultado a produção e disseminação de informações e conhecimentos.

Nesse novo ambiente, as escolas defrontam-se com o desafio de trazer para seu contexto as informações



presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos. Como consequência, disponibiliza aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que, se trabalhados em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações

vivenciadas no cotidiano escolar.

Essas tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico.

Não propomos a apologia das tecnologias, mas a utilização destas como uma das alavancas para reflexão na sala de aula, como um dos elementos desencadeadores de percepções sobre as complexidades do mundo atual e como mediadoras

de processos comunicacionais. Segundo D'Ambrósio:

*De fato, muito se passa fora da escola e, como consequência disso, o professor repetidor, que vê sua missão apenas, como ensinador do conteúdo disciplinar, tem seus dias contados. Ele será substituído por um vídeo ou por um CDROM, ou por alguma nova peça de tecnologia ainda em desenvolvimento... ele não terá condições de competir com seus "colegas eletrônicos" que desempenham tarefas de repetidores de conhecimento congelado que fala e repete quantas vezes for necessário*

*como o hipertexto, que esclarece pontos que não foram bem entendidos, chegando a dialogar com o aprendente. (D'AMBRÓSIO, 2003, p. 60-61)*

No atual cenário tecnológico do século XXI, a tecnologia tem sido tão presente e influenciável na vida das pessoas de hoje e que a implantação do Laboratório de Informática Educacional – LIED, nas escolas vem abrir espaço para a prática cada vez mais presente da difusão do conhecimento, através das ferramentas da Educação à Distância – EAD.

## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA AMAZÔNIA

O ambiente inovador da Educação à Distância – EAD, torna-se um agente de mudanças das práticas pedagógicas. Seguindo estas tendências, a EAD, propõe novas metodologias e recursos pedagógicos orientados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e como não percebe a sua grande importância no cenário Amazônico, onde a grande dimensão geográfica cria algumas particularidades diferentes das demais regiões brasileiras, e hoje os conteúdos disponibilizados pela tecnologia através da Educação à Distância – EAD, leva conteúdos antes acessíveis somente nos grandes centros às comunidades dos estados da Amazônia brasileira, tendo no laboratório

de informática educacional – LIED uma grande ferramenta para o processo de democratização desses conhecimentos.

Sendo assim, entendemos que a instituição escolar tem o desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver, de forma mais significativa e atrativa, os conteúdos que se propõem e ensinar, tendo a tecnologia como eixo desse processo de ensino-aprendizagem.

Ante essas questões, acreditamos que a escola sempre procurou incorporar as tecnologias do seu tempo seja o lápis, o caderno, os textos impressos ou o quadro de giz. Hoje, as novas tecnologias da informação já se fazem ou, dada as condições materiais ou políticas

pedagógicas, se farão presentes na escola, mesmo que lentamente. O fato, como diz Apple, (1995): "é que a nova tecnologia está aqui. Não irá embora. Devemos estar muito seguros de que o futuro que ela promete para nossos estudantes é real, não fictício".

E no estado do Amapá, uma região tipicamente amazônica, o processo de educação tem dado um grande avanço com a implantação do Laboratório de Informática Educacional – LIED, para servir com suporte aos conhecimentos disponíveis na modalidade da Educação à Distância – EAD, pois permite acessarmos os conteúdos nacionais nos sites, nas pequenas escolas das comunidades Amazônicas.

Hoje em dia, nas mais simples comunidades da Amazonia, possui um grupo gerador, Televisão com parabólica e em certos lugares acesso a computador e internet.

A EAD não substitui a educação presencial tradicional. Porém o seu processo de aprendizagem é facilitado por uma facilidade permitida hoje pelas tecnologias, e na Amazônia essa tecnologia serviu para encurtar as distâncias. A modalidade da EAD vem como meio de dotar as instituições educacionais de condições para atender às novas demandas por um ensino de melhor qualidade e ágil, e universalização do saber pedagógico. Na Amazônia em fim, contribui para ampliar e democratizar o acesso às informações, eliminando barreiras como distância, fronteiras, fuso horário, etc. E para os estados da Amazônia brasileira, pode ultrapassar essas barreiras e ponto fundamental para o seu desenvolvimento econômico, culturas e de um crescente nível de conhecimento acadêmico.

A modalidade da Educação à Distância – EAD, vem crescendo de forma surpreendente, respondendo aos grandes desafios educacionais de hoje em dia, que se refletem em iniciativas e incentivos por parte do poder público, especialmente na região norte, considerando as condições objetivas de vida e de acesso dos estudantes que nela vivem, refletindo as peculiares situações vividas.



Tipo transporte na Amazônia – Arquivo Pessoal

Mesmo com dificuldades relativas à disponibilidade de recursos tecnológicos, adequados às necessidades da região, a forma de ensino proposto pela modalidade da educação à distância, se configura como meio de atendimento a essa demanda formativa, criando em algumas áreas da Amazônia uma verdadeira revolução, no que tange ao acesso ao conhecimento.

Com um grande número de alunos, que adotou a modalidade da Educação à Distância – EAD, veio a promover a inclusão via democratização das oportunidades e continuidade dos estudos nessa região tão esquecida do Brasil, principalmente pelas políticas públicas.

Hoje na região amazônica a

Universidade Aberta do Brasil - UAB em parceria com a CAPES e os Institutos Federais vem contribuindo para a proliferação da modalidade da educação à distância em nossa realidade amazônica.

Na análise da história da informática na educação, o impacto das tecnologias no ambiente escolar, e os novos ramos no processo de ensino-aprendizagem influenciado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no cotidiano da vida escolar, como exemplo, a experiência na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, onde os conteúdos da Educação à Distância – EAD, disponíveis no Laboratório de Informática Educacional – LIED, contribuí para o processo de enriquecimento

educacional do aluno daquela comunidade Amazônica.

A Amazônia brasileira, tão rica em diversidade ambiental e cultura, mais que necessita

ser observada de uma maneira peculiar, principalmente quando se falar em educação, e hoje com as novas tecnologias, a modalidade de educação à distância, tem grande

importância para a construção de um projeto democrático de educação para a realidade amazônica.

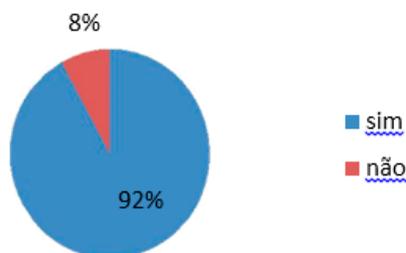
## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Os questionários foram aplicados em 02 (duas) turmas, para um universo de 60 (sessenta). Já o questionário para professores foi aplicado para 05 (cinco) professores das turmas de 3º ano, que desenvolvem trabalho no Laboratório de Informática - LIED, como ferramenta fundamental da Educação a Distância, todos alunos e professores da Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva.

Optou-se por aplicar questionários tanto para alunos como para professores a fim de estabelecer um paralelo de informações, avaliando tanto a visão do professor como também dos alunos referente ao uso da Educação a Distância como elemento para o processo educacional. As informações foram tabuladas e discutidas, confrontando as mesmas com bases teóricas.

A primeira pergunta realizada, que buscava saber se é mais fácil para o aluno aprender na modalidade da Educação à Distância – EA D, em sua realidade, no gráfico abaixo se observam as percentagens: A respeito da pergunta percebe-se que 92% dos alunos responderam

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

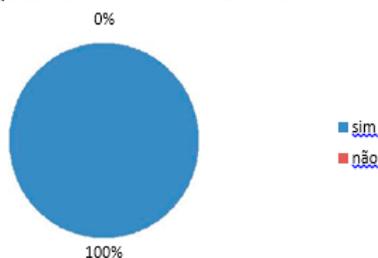


Fonte: Alunos do 1º segmento do ensino fundamental

que conseguem aprender os conteúdos dispostos na modalidade da Educação à Distância com auxílio do LIED. Assim, são nítidas as possibilidades para os alunos na EAD, pois é quase a totalidade dos alunos, visto que apenas 8% responderam não.

A segunda pergunta indagava a respeito se eles gostariam de aprender usando mídias tecnológicas como o computador por exemplo.

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

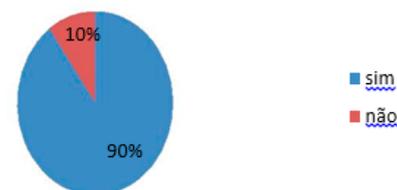


Fonte: Alunos do 1º segmento do ensino fundamental

Na sua totalidade 100% dos alunos responderam positivamente, que seria positivo o uso da mídia em aulas, como das disciplinas de língua portuguesa e matemática, para o processo de ensino no 1º segmento do ensino fundamental.

Na terceira pergunta buscou-se saber se os alunos gostariam que seus professores utilizassem as mídias para ministrar as aulas.

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

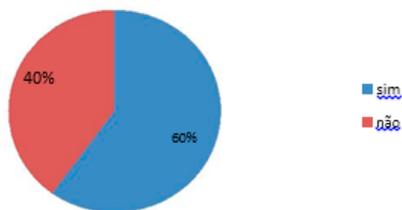


Fonte: Alunos do 1º segmento do ensino fundamental

Nesse questionamento responderam 90% dos alunos, confirmaram que gostariam que os professores utilizar-se as mídias nas aulas.

Com a quarta pergunta, foi indagado se os professor tem facilidade em utilizar os recursos do LIED, com suporte para a Educação à

## QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS



Fonte: Alunos do 1º segmento do ensino fundamental

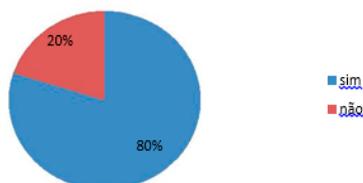
### Distância – (EAD).

De acordo com gráfico 60% dos professores facilidade e em utilizar o computador. Assim, na atual conjuntura social e educacional é imprescindível que o professor domine com o mínimo de eficiência as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). No entanto, por inúmeros fatores tal prática não acontece com a maioria dos professores, por várias razões entre as quais, a disponibilidade de tempo, cursos de capacitação e até mesmo

recursos financeiros.

A quinta pergunta refere-se se consiste em saber se os professores, acreditam que a tecnologia pode contribuir no processo educativo nas

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



Fonte: Alunos do 1º segmento do ensino fundamental

escolas, observam-se as respostas na seguir.

Ao analisar o gráfico anterior percebe-se a unanimidade nas respostas, já no segundo há uma divergência. Tal situação pode ser explicada quando houve uma conversa informal com os pesquisados, pois 80% deles acreditam que as

tecnologias auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, mais é necessário ter maior investimento no LIED, capacitações de professores e alunos. Mesmo que a escola desenvolva alguns projetos nesta perspectiva, segundo eles é insuficiente para atender a demanda.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo referente a importância do compartilhamento do conhecimento pela Educação à Distância – EAD, fazer uma análise acerca da maneira que as mídias tecnológicas atuais, dentro do Laboratório de Informática Educacional – LIED, junto com as ferramentas da Educação à Distância – EAD, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar e os possíveis entraves ocorridos no decorrer do

processo de implantação de tais ferramentas nas escolas que vão desde as dificuldades pessoais até os entraves institucionais, mas que numa região com a Amazônia brasileira, esse modelo de educação vem criando uma verdadeira democratização do conhecimento.

Parafraseando FREIRE (1996): "o educador e educando são sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho. Os

homens se educam entre si". Neste contexto, o computador não é um instrumento que ensina o aluno, mas é uma ferramenta com a qual o aluno desenvolve determinada habilidade, seja fora ou dentro da escola. Permite ainda, que sejam explorados os aspectos pedagógicos ou como ferramenta de diversão e entretenimento.

Sendo assim, cabe ressaltar a respeito dos papéis dos envolvidos nesse processo. De um lado

encontram-se os professores, que apesar dos poucos investimentos que estes recebem, se esforçam para desenvolverem um bom trabalho e, com a implantação do LIED nas escolas, como canal de acesso à Educação à Distância – EAD, estes lançam mão de mais uma ferramenta de trabalho, em busca de criar situações que favoreçam ao aluno uma educação significativa.

Vale lembrar que os alunos exercem um papel preponderante, no que se refere a Educação à Distância – EAD, pois estes já estão inclusos nesse mundo digital, frente toda essa tecnologia, os alunos são capazes de pensar, debater e dizer o que pensam e fazem tudo isso dos meios sociais, tais como: o acesso a internet, blogs, orkut, twitter e o facebook e cada vez mais exercem essa ponte de

interação, possuem uma facilidade em manusear essas ferramentas até mais que muitos professores.

Nesse contexto, é imprescindível que se desenvolva a ação docente em práticas educativas que favoreçam ao aluno um ensino significativo, levando em consideração o contexto o qual está envolvido, proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

É importante que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma compartilhada. O uso da internet, do computador e dos programas criados para superar as dificuldades na prática que deve ser pautada na lógica da nova cultura, esta lógica pauta-se na exploração de novos tipos de relacionamentos não excludentes, é preciso que o professor se posicione nesta abordagem como aliado do processo, tendo a educação a distância como suporte para que

possibilite o educando transformar a realidade social, mas para que isso ocorra é fundamental a inserção no mundo digital e uma aprendizagem significativa, pois a educação a distância vem fazer uma importante ligação entre o conhecimento e a realidade, buscando trazer o aluno para um ambiente atualizado e moderno.

Com base nos dados coletados na escola, por meio dos questionários e levantamento de informações acerca da instituição, bem como as propostas dos educadores referentes ao uso LIED, para acessar os conteúdos das disciplinas na Educação a Distância – EAD, foi possível obter um panorama geral de como esse processo está sendo executado, e sua importância para a educação na Amazônia.

## REFERÊNCIAS

APPEL, Michael. **Trabalho docente e textos: economia e política da relação de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Novos paradigmas de atuação e formação de docente**. São Paulo: JM Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, (1996).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida pos moderna**. Buenos Aires: Ariel, 1998.



## A UTOPIA DA INCLUSÃO

Este Artigo Científico visa dissertar sobre a inclusão escolar dos portadores de necessidades especiais, no que concerne às perspectivas dos educadores para lidar com o aluno nessas condições, e no que é feito atualmente para que esta criança possa conviver e se desenvolver no ambiente educacional com maior naturalidade possível. Além disso, pretende-se discutir sobre a igualdade e diferenças, no sentido de conceituar estes dois aspectos que fazem parte do ambiente escolar.

O objetivo deste trabalho é retratar a vida escolar dos portadores de necessidades especiais (PNEEs), para explicitar a situação atual da inclusão nas unidades escolares, no sentido de entendermos quais os problemas que dificultam a presença dos deficientes no ensino regular, e quais as ações realizadas para solucioná-los ou mesmo amenizá-los. Para a elaboração deste artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas assim como uma breve pesquisa de campo de observação em uma escola de educação infantil que possui uma quantidade razoável de PNEEs. Discutiremos primeiramente os

conceitos de igualdade e diferença, decorrentes das diversidades óbvias que se apresentam nas escolas, contextualizaremos a inclusão traçando seu histórico, dissertaremos sobre as perspectivas de profissionais da educação a respeito da inserção de PNEEs nas escolas regulares e apontaremos ações para facilitar a transição de deficientes nas escolas.

Atualmente existe o aumento de programas de inclusão social, para portadores de necessidades especiais, no que concerne a questões profissionais e educacionais. No entanto, percebe-se uma resistência em aceitar

esse indivíduo plenamente na sociedade, tanto por perspectivas preconceituosas quanto pelo fato de não saberem lidar com as limitações e proporcionar opções para que ele possa se desenvolver e desempenhar um papel efetivo socialmente.

O convívio no ambiente escolar é o princípio da inserção das crianças na sociedade, já que por meio dele elas aprenderão a compartilhar espaços, lidar com a imposição de limites e aprender atitudes de respeito para com o próximo. A Inclusão de crianças com necessidade especial é um novo aspecto da escola, que necessita de acolhimento de

educadores e funcionários para agirem de maneira adequada, possibilitando que aquela criança tenha qualidade de vida similar a qualquer outro aluno.

No entanto, o fator de igualdade deve ser revisto, pois as pessoas são caracterizadas por suas diferenças, não em uma denotação discriminatória, mas significando que cada indivíduo possui suas peculiaridades que devem ser respeitadas. Dessa

maneira, este artigo visa discutir a tentativa de um tratamento igualitário em complemento à aceitação das diferenças.

Além disso, pretende-se abordar a perspectiva de professores com relação à inclusão escolar, já que muitos se consideram despreparados para realizar um trabalho pedagógico com estas crianças, pela falta de capacitação, insegurança ou mesmo por concepções subjetivas

sobre o aluno com necessidade especial.

A sociedade capitalista e cada dia mais competitiva, requer indivíduos habilitados para travarem uma verdadeira batalha, no intuito de construir seus projetos de vida. Resta-nos saber se a escola, micro partícula desta sociedade, esta preparada para emancipar este aluno para se socializar plenamente, ou apenas o manterá a margem da integração deste meio humano.

## IGUALDADE X DIFERENÇA

A escola é o lugar onde as pessoas buscam absorver e ampliar seus conhecimentos, buscando desenvolver habilidades que possam futuramente beneficiá-las profissionalmente e até mesmo pessoalmente. No entanto, talvez muitas destas aspirações não sejam alcançadas devido a pouca amplitude do ensino, que visa à homogeneização dos saberes em prol de uma igualdade distorcida que não existe.

As instituições de ensino sustentam um regime democrático, no qual defendem a igualdade de oportunidades no que concerne à aprendizagem. Partindo deste princípio, fomentam a perspectiva de que todos os alunos são iguais, e

devem receber o mesmo tratamento, desenvolvendo-se um método análogo de ensino. Entretanto, esta suposta igualdade é no mínimo utópica, já que os seres humanos possuem diferenças produzidas pela natureza (sexo, etnia) como sociais (cultura, crença, classe social) (Mantoan 2003, p.17), o que torna cada indivíduo único em suas peculiaridades. Estabelecer este conceito de inexistência de fatores desiguais pode acarretar a anulação do sujeito, escondendo suas características pessoais como explana Mantoan (2006, p. 17):

*“Quando entendemos que não é a*

*universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo; portanto ser gente é correr sempre o risco de ser diferente”.*

De fato, a escola como um ambiente democrático deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento intelectual a todos os alunos, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, conforme a concepção de Rawls Ibidem mencionada



**Paula de Cassia Vicente**

por Mantoan (2006, p. 20) "... uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença".

No entanto Mantoan disserta que propiciar as mesmas chances para alunos com limitações físicas, mentais e psicológicas, possui um aspecto de impedimento posterior por não garantir sua passagem por todos os níveis educacionais, fato que constatamos inicialmente no ensino infantil. Em algumas estruturas, como as escolas de nível infantil administradas pela Prefeitura do Município de São Paulo, possuem salas com número de alunos reduzidos, quando incluem portadores de necessidades especiais, justamente para que o Professor possa atender aquela criança com maior prioridade. Salientamos que não existem garantias de que a solicitação para reduzir as turmas será atendida, sendo necessária insistência da coordenação nesse propósito. Os demais alunos são instigados a se relacionarem com ela, estabelecendo-se um processo de integração. Assim como qualquer outro nível de ensino, existe um prazo de permanência na instituição, que no caso de inclusão pode ser estendido, obedecendo-se critérios estabelecidos por um órgão competente. Além disso, há projetos específicos para o atendimento destes discentes, e acompanhamento da coordenação

pedagógica para executá-los. A questão é que não existem garantias de que o próximo segmento oferecerá o mesmo atendimento criterioso do infantil, continuando com o planejamento realizado. O avanço deste aluno para a próxima etapa pode causar uma ruptura, forçando a adaptação do discente às condições padronizadas do ensino fundamental e médio, impossibilitando a manifestação de individualidades, e corroborando, segundo Mantoan (2006, p. 22), para perpetuar a seguinte premissa:

*"A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência".*

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, cujo capítulo 8 é inerente à Educação Especial, estabelece que as crianças poderão ser acomodadas em salas de aula comuns, especiais ou em escolas especiais. Considerando que a intencionalidade da inclusão é a integração e socialização do aluno deficiente com os demais, acreditamos que ele deve frequentar

uma instituição de ensino comum, pois muitos pensam que a solução seria uma escola específica, o que na verdade causaria a segregação destes alunos. O ambiente escolar é um espaço de diversidades, e este convívio deve ser incentivado, para evitarmos futuramente atitudes preconceituosas de qualquer natureza, visto que todo ser humano quer ser respeitado integralmente, independente de fatores culturais, sociais e físicos, princípio que fomenta a idéia de Boa Ventura de Souza Santos (1999) "As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas".

É claro que o suporte de uma Instituição para portadores de necessidades especiais é muito bem vindo, mas apenas como um apoio adicional.

A questão não é recriminar a existência de instituições especiais, mas questionarmos as razões pelas quais as escolares regulares não possuem os recursos necessários e profissionais habilitados, que possibilitem a freqüência de deficientes com maior tranqüilidade.

É certo que o quadro atual do ensino não é satisfatório devido à dificuldade de se oferecer qualidade. Incluindo o fato de que não consegue atender alunos, vulgarmente classificados

como normais, ou seja, que não apresentam problemas de mobilidade e desempenho intelectual, cuja inserção de alunos nessas condições torna-se um entrave para o sistema de ensino, já que a intenção é padronizá-lo, ou como diria Mantoan (2006, p. 23):

*“É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos*

*que temos de atingir, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores”*

As escolas especiais promovem um ambiente segregador, na medida em que força o convívio de crianças com limitações da mesma origem. Todos nós temos alguma(s) habilidade(s) reduzida(s), o que nos impulsiona à atitudes de superação, espelhados na capacidade de outros indivíduo em realizar determinado feito, o que

não acontece em uma classe onde todos tem as mesmas dificuldades. Além disso, descaracteriza a cidadania, pois futuramente esse aluno sairá da escola e conviverá entre a sociedade, e a escola como micro partícula disso deve prepará-lo para inserir-se nessa atmosfera de diversidades, funcionando como “... o ambiente apropriado de formação do cidadão” (Mantoan 2006, p. 27).

## PERSPECTIVAS SOBRE A INCLUSÃO

Existem muitas opiniões sobre a inclusão escolar, no entanto as mais pertinentes são emitidas pelas pessoas que participam ativamente deste assunto: os professores. Apesar de todas as dificuldades salientadas até o momento, ainda temos mais um entrave, a subjetividade daqueles que são responsáveis pela administração interna de uma instituição educacional, ou seja, gestores e coordenadores pedagógicos. A perspectiva desses profissionais, sobre a inclusão, influencia muito no desenvolvimento da criança deficiente, no sentido de concatenarem o método de trabalho para obterem resultados efetivos. Observamos que algumas escolas não aceitam a inserção de deficientes, e até mesmo desestimulamospaisamatricularem

o filho, insinuando que a criança terá muitos problemas para se adaptar e que o local não possui estrutura adequada para recebê-la. Isso demonstra o preconceito embutido em desinteresse e preguiça em fomentar um projeto que atenda alunos nessas condições, além de explicitar a atitude ilegal dos gestores, pois como apontamos anteriormente a entrada e permanência desse aluno são garantidas pela Resolução nº 2/2001, sentindo-se amparados pela desesperança e sentimento de rejeição dos pais para não serem denunciados.

Atentamos também para o posicionamento dos professores e caracterizamos algumas posturas:

**Super Proteção** – Não permitem que aluno tente fazer algo sozinho

por julgá-lo incapaz, concepção definida como Modelo Clínico Terapêutico, por Carlos Skliar (1997), que salienta a patologia, focando nas dificuldades e não nas habilidades;

**Indiferença** – Atitude esboçada por não haver como “escapar” da situação, que foi aceita meramente como uma ação burocrática já que é determinada por lei, acarretando a exclusão desse aluno dentro da sala de aula, já que ele é acomodado em um canto, ação que extermina qualquer possibilidade de participação;

**Socialização** – O professor que tem essa postura concebe a deficiência como uma limitação comum, considerando o aluno capaz de realizar qualquer atividade e respeitando a maneira pessoal dele de fazê-lo. Este ponto de vista é classificado de Modelo Socioantropológico (Skliar, 1997), pelo qual se salienta a capacidade do indivíduo em detrimento de sua

limitação, considerando-a traço de sua identidade.

É evidente que não podemos simplesmente transferir a responsabilidade para os professores, cuja maioria possui uma longa jornada de trabalho, afinal sabemos que muitos, tanto na estrutura da Prefeitura quanto na do Estado, acumulam dois cargos, além dos horários de PEA (Projeto Especial de Ação), Hora-Atividade ou HTPC, (elaboração de atividades, provas, preenchimento de diário, fechamento de notas etc), permanecendo até 12 horas na escola. E apesar da carga horária extensa e atividades externas à sala de aula, os educadores ainda são cobrados com relação à sua formação continuada, como se o tempo de trabalho não fosse suficiente. Esses aspectos colaboram para a baixa qualidade profissional do professor, e contribui para influenciar sua percepção sobre a inclusão, pois já é difícil lidar com todos esses fatores, somando-se a super lotação de turmas e os baixos salários, e conduzir o aprendizado de um aluno que demanda atenção, paciência e muitas vezes currículo diferenciado, torna-se algo insustentável para eles. Além disso, percebemos que a opinião destes profissionais nunca é considerada, já que as leis são formuladas por indivíduos alheios à situação real das escolas, sujeitando os professores à imposições legais que não resolvem os problemas do

cenário educacional.

Consideramos também questões relativas à insegurança profissional, situação na qual o professor não é contra a inclusão, mas se sente despreparado a ministrar para discentes nessas condições, tanto pela falta de material adequado como por não saber conciliar a presença do aluno com os demais, fato que é amplamente explicitado pelo relato de uma professora, citado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios (2004, p. 31):

*“Sempre vi com bons olhos a integração das crianças com alguma deficiência. Quando a escola teve de decidir, votei a favor. Achava justo que tais crianças estivessem na mesma escola junto com seus irmãos e seus vizinhos. No entanto, agora estou me dando conta de que ensinar a esses alunos é bastante complicado.(...) Não sei o que fazer para que todos os alunos acompanhem a matéria. Tenho dois programas, um para a maioria dos alunos e outro para os de integração, mas a preparação e a organização da aula supõem um grande esforço da minha parte. Já poderia haver livros e materiais adaptados para tais situações. Quando entra a professora de apoio e trabalha na sala de aula com esse alunos ou os leva para outra classe, fico muito mais tranqüila. Inclusive acho que dessa forma vão aprender mais. De qualquer forma, acho que não seria bom que fossem para uma escola especial.”*

Este depoimento nos permite visualizar a dimensão do problema.

O esgotamento da professora, propiciado por não conseguir harmonizar a convivência entre todos os alunos é um fator alarmante, que nos faz salientar a falta de capacitação, de profissionais de apoio e de materiais.

A inclusão, incorporada às escolas sem o devido planejamento, culminou com a ausência de profissionais capacitados. Anteciparam esse cenário antes de considerarem se realmente poderia ser concretizado, expondo os educadores a uma inovação para qual não estavam preparados. A suposição de que eles procurarão, por conta própria, cursos que auxiliem essa condição é irreal, conforme mencionamos muitos não possuem tempo hábil e condições financeiras para isso, o que nos remete à responsabilidade das Políticas Públicas em formularem cursos para esse fim, pois “Quando existem programas de formação que dão mais confiança aos professores e há um apoio efetivo na escola, (...) as atitudes se modificam em direção positiva” (Coll, Marchesi, Palácios, p. 36).

A ausência de profissionais de apoio é outro ponto a ser considerado. É claro que este fator dependerá do tipo e grau da deficiência do aluno, um exemplo disso são os chamados cadeirantes, que não necessitam necessariamente de supervisão constante. No entanto, existem casos que precisam de maior atenção, como os alunos

com deficiência mental e paralisia cerebral. Segundo Coll, Marchesi e Palácios o indivíduo com deficiência mental caracteriza-se por possuir um índice menor do que o normal de inteligência, o que acarreta dificuldades para aquisição de conhecimento. Possuem traços específicos de personalidade, identificados como familiaridade com rotina, demonstrando preferência por atividades repetitivas. Estas características pressupõem um acompanhamento diferenciado, devido ao ritmo extremamente reduzido com que consegue acompanhar o aprendizado, fato que exige a presença de um profissional de apoio, e conseqüentemente de metodologia específica. No que se refere aos portadores de Paralisia Cerebral (PPC), temos aspectos como limitação motora, que pode ser originada de problema cerebral, espinhal, muscular ou ósseo-articular (Coll, Marchesi, Palácios, 2004), e de linguagem. Esta necessidade especial requer não somente o auxílio de um profissional de apoio, mas de especialistas como fisioterapeuta e o logopedista, sendo o primeiro responsável pela habilitação da postura, da manipulação e do deslocamento e o segundo pelos aspectos motores da fala. De acordo com Coll, Marchesi e Palácios, a educação do PPC é possível através da adaptação do ambiente e materiais utilizados,

que dêem suporte às condições motoras do aluno, fazendo uso da tecnologia por meio de programas de computadores desenvolvidos para esse fim, ou mesmo adaptando manualmente os materiais e utensílios, conforme explana Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 232):

*“É preciso (...) promover todo tipo de adaptações do material e dos utensílios para as atividades da vida diária e dos brinquedos. Pode-se pensar em adaptações simples, como cabos especiais para os lápis e os talheres, as superfícies antideslizantes para colocar os papéis, os jogos ou o prato, os atrans, os velcros, etc. Deve-se contar também com adaptações mais complexas, que permitam acesso ao computador e, em alguns casos, com aparelhos eletrônicos para o controle do ambiente (como passadores de páginas e outros).”*

Até o momento foram citadas deficiências que exigem suporte técnico e estratégico para a aprendizagem. Prosseguiremos dissertando sobre outras que requerem procedimentos diferentes, como a deficiência visual e auditiva. Os deficientes visuais têm problemas de mobilidade e acesso à informação escrita. A questão da mobilidade é desenvolvida progressivamente pelos pais, que orientados por especialistas nesse quesito, começam a orientar a criança nos primeiros anos de vida, desde o conhecimento do próprio corpo até a familiaridade com os

cômodos da casa. Posteriormente este processo é estendido à escola, e educadores e demais funcionários são responsáveis pela orientação sobre o entorno e instalações internas. O hábito do reconhecimento de lugares através de treinamento condiciona o deficiente visual para futuramente identificar locais públicos, e poder transitar com maior autonomia, sistema aplicado gradativamente da infância à fase adulta. A etapa que demanda ainda maior atenção é o ensino da leitura e escrita, atualmente facilitada por avanços tecnológicos que disponibilizam recursos diversos. É claro que a escolha do recurso dependerá do grau da deficiência. Para os alunos que possuem visão muito reduzida pode-se utilizar "...o sistema em tinta, já que existem (...) sistemas reprográficos, lupas, computadores para ampliar as letras e torná-las visíveis(...)" (Coll, Marchesi e Palácios, 2004, p.165), já os que apresentam a degeneração total da visão deve ser utilizado o Braille e potencializado os meios auditivos proporcionados por softwares especializados em reproduzir sonoramente as letras, números, e demais sinais gráficos das teclas dos computadores. É importante que os professores aprendam o código Braille, mesmo valendo-se de todas as provisões tecnológicas, pois é o meio de leitura e escrita mais comumente usado na vida social dos cegos, não somente para a identificação de letras e números, mas para desenvolver a sensibilidade

tátil que possibilitem atuarem em situações como a identificação de cédulas de dinheiro, teclas de telefone, botões de elevador etc.

O ensino para os deficientes auditivos atenta-se para questões comunicativas, já que este aluno não tem condições de aprender elementos comunicativos e lingüísticos espontaneamente. Assim como a deficiência visual a auditiva possui níveis de classificação, podendo ser leve, média, séria ou profunda, sendo que a última indica a perda auditiva total. Existem muitas polêmicas relacionadas ao processo de ensino para crianças surdas, referentes à qual método de linguagem seria mais apropriado empregar. Coll, Marchesi e Palácios mencionam três tipos de sistemas de comunicação, a Palavra Comentada criada por Cornett (1967) que objetiva a leitura de lábios complementada por sinais, o Bimodal no qual os sinais acompanham a ordem canônica da linguagem oral e por fim o Bilíngüe em que são utilizadas a linguagem de sinais e a oral. Acreditamos que o último sistema adequa-se melhor às intenções de integração do aluno, pois o objetivo é fazer com possa se comunicar com os ouvintes, e ensinar apenas a língua de sinais irá segregá-lo a um grupo específico de indivíduos, assim como não ensiná-la seria excluir sua identidade, pois a língua é um traço cultural. Desta maneira, além da necessidade da capacitação em Libras o

professor deve se atentar a alguns procedimentos para estabelecer uma comunicação com este aluno e entre os demais, exemplificados por Coll, Marchesi e Palácios no quadro abaixo:

Sugestões para favorecer a comunicação oral na sala de aula

- Cuidar das condições acústicas e de visibilidade na classe
- Utilizar equipamentos individuais de FM
- Falar dirigindo o olhar à criança
- Empregar todo tipo de meios de informação
- Facilitar a compreensão por meio de mensagens escritas: lousa, transparências, etc.
- Empenhar-se para que todos os alunos empreguem meio visuais de comunicação.

É importante que os educadores saibam o tipo de deficiência e a gravidade para procederem de maneira adequada. Segundo o relato de uma professora, um aluno com problemas de comportamento e relacionamento interpessoal foi classificado pela coordenação como hiper ativo, fazendo com que ela elaborasse atividades contínuas em um prazo curto de tempo, no intuito de nunca deixá-lo ocioso, no entanto o aluno era autista, e o método de ensino seria contrário ao empregado.

Podemos perceber que existem muitas alternativas para melhorar e expandir o cenário da educação inclusiva, faltando apenas empenho em colocá-las em prática. A questão principal é tornar este processo mais

do que uma integração. O deficiente não esta em uma instituição de ensino apenas para travar relacionamentos interpessoais e fazer com que os outros aprendam a lidar com essa convivência, mas também para aprender e receber o conhecimento necessário para seu desenvolvimento como indivíduo integrante de uma sociedade.

A revista Escola publicou um artigo em 2007, relatando a ação de algumas escolas em favor do aprendizado eficaz de crianças com necessidade especial. A primeira delas, a EMEF João XXIII, possui nove estudantes com deficiência visual entre a Educação Infantil e a de Jovens e Adultos, o suporte ao ensino destes alunos é garantido pela presença de uma professora pós-graduada em Educação Especial e com especialização em deficiência visual, que organiza reuniões de planejamento e também é responsável por implantar algumas inovações como um globo em alto relevo, pequenas placas com o nome de continentes e oceanos em braile e um barbante para delimitar a linha do Equador, além da elaboração de provas com antecedência para que possam ser traduzidas para o braile. A EMEF Vianna apostou na cooperação e empenho de todas as equipes, planejando aulas de apoio específicas. Na EM Cornélio Vaz de Melo, Rosely Lucas de Oliveira, da Associação de Surdos de Belo Horizonte, ensina Libras para alunos da educação infantil

com acompanhamento efetivo da professora que também aprende junto com eles. No Colégio Estadual Neusa Domit é realizado um trabalho de ensino inclusivo com um aluno de 14 anos que possui uma deficiência neuromotora,

causadora de movimentos involuntários que compromete a fala. Por isso além do apoio de uma profissional, implantaram um computador adaptado para suprir sua limitação de realizar tarefas que necessitem escrever com lápis

ou caneta, e a elaboração de um menu de livros para que ele possa apontar os que pretende ler, já que o problema de fala não permite que ele se comunique claramente com o responsável da biblioteca.

## PERSPECTIVAS SOBRE A INCLUSÃO

É certo dizer que estamos longe de uma inclusão ideal, no entanto os fatos apontados até o momento demonstram sua evolução a cada dia que passa, principalmente devido ao trabalho de profissionais que realmente querem ver isso acontecer.

A elaboração e expansão de leis que garantem os direitos dos deficientes, referentes ao acesso à educação, permitem que as escolas tenham autonomia de ação podendo reivindicar recursos, materiais e profissionais, possibilitando o atendimento promissor de alunos com necessidade especial.

Concebemos a situação como algo que deve ser liderado pelos responsáveis de cada unidade escolar. O objetivo é formar uma tríade de participação, através da qual Coordenadores, Gestores e Docentes reúnam competências para administrar a inclusão. Nesta proposição o trabalho do Coordenador Pedagógico é estabelecer o número de alunos de cada turma que comportará alunos com deficiência, solicitando,

se for o caso, a redução de alunos nestas turmas, objetivando ajudar o professor a manter um nível de qualidade satisfatório de ensino. É sua tarefa também entrevistar os pais para obter o maior número de informações sobre a criança, cujos dados serão transmitidos ao professor para que possa atuar adequadamente, pois ao conhecer as limitações e capacidades daquele aluno ele pode formular a metodologia correta para estimulá-lo. O Diretor deve acompanhar este processo de perto, administrando a aquisição de materiais e demais utensílios que atendam as necessidades dos alunos especiais. Já os Docentes precisam planejar junto com a coordenação a melhor forma de estimular o desenvolvimento do aluno, além de manter o Coordenador atualizado sobre os progressos e solicitar orientação quando surgirem dúvidas.

Evidentemente nossa visão sobre o trabalho das equipes escolares parece muito otimista, no entanto sabemos que existem alguns entraves a serem superados. Exemplo disso é a concepção de que

o aluno com necessidades especiais não consegue compreender a conseqüência de suas ações, o que impediria ensinar noções de limite e educá-lo como qualquer outra criança. Mas esta perspectiva só reforça a visão patológica das pessoas, tratando os deficientes como incapazes, alheios a qualquer regra de convívio social.

As adaptações feitas para favorecer os portadores de necessidades especiais também facilitam a vida dos demais, prova disso é a utilização freqüente de escadas rolantes, elevadores e guias rebaixadas por pessoas que não possuem problemas de mobilidade.

A sociedade já evoluiu muito, garantindo o direito dos negros, índios, mulheres e agora chegou a hora de promovermos a cidadania dos deficientes, que como qualquer outra vida, independente da etnia ou gênero, não pode ser ignorada.

# MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## A TEMÁTICA DO FUTEBOL, TEXTOS E CONTEXTOS

A partir da prática em sala de aula na Educação Física escolar, surge à observação atenta acerca da temática sobre o Futebol como fenômeno sociocultural do povo brasileiro, principalmente, com referência ao conhecimento sobre os Clubes de Futebol do Brasil e o próprio time do coração para além do que é veiculado na televisão e/ou Internet. Incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) à prática pedagógica conduz-nos a pensar sobre o novo fazer pedagógico que atenda a demanda da contemporaneidade, na qual nossos alunos encontram inseridos e cujas podem enriquecer o processo de aprendizagem. Todavia, aplicar as TDIC nas aulas de Educação Física por si só é um desafio, de um lado, a realidade na Escola Pública no que diz respeito aos recursos tecnológicos que ainda estão defasados, de outro, as aulas de Educação Física que são essencialmente práticas onde a quadra esportiva geralmente se encontra em ambientes externos ao prédio principal da escola. Há que se considerar também, a formação de um público torcedor que repudia qualquer tipo de discriminação ou violência seja nos estádios, famílias ou agrupamentos de amigos, como algo extremamente importante para o exercício da cidadania e que pode ser efetivado através de um projeto no ambiente escolar, principalmente nas aulas de Educação Física, que a priori teria todos os pressupostos pedagógicos favoráveis.

Portanto, procurou-se neste trabalho desenvolver atividades de pesquisa, discussão e produção de texto utilizando TDIC no contexto da Educação Física cuja temática escolhida foi o Futebol tão presente na vida dos brasileiros. Ao final do projeto, observamos que a utilização das TDIC como ferramenta de aproximação e apropriação do conhecimento é possível e trouxe para os alunos uma rica experiência de protagonismo e participação efetiva, mesmo no contexto da Educação Física. Práticas pedagógicas que envolvam as TDIC, como as em questão neste trabalho, serão incentivadas e planejadas para os próximos anos letivos.

O tema Futebol na disciplina de Educação Física se encontra previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e nas Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental ciclo II - Educação Física (São Paulo, 2007).

O projeto realizado nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2015 previu momentos distintos, a saber:



1. Pesquisa sobre Clubes de Futebol do Brasil sorteados aleatoriamente entre os grupos formados pelos alunos utilizando plataformas de pesquisa, produção de textos e editoração de imagens nos tablets da escola e/ou os smartphones próprios;
2. Apresentação de seminário sobre os Times de Futebol utilizando o Power Point e aparelho de projeção Datashow Diebold;
3. Entrevista com um profissional do futebol;
4. Produção de material para publicação em rede social e jornal da Escola.

Como produtos finais resultantes do desenvolvimento do projeto tiveram: conceber roteiro de entrevista; conceber/dinamizar/comunicar em seminário; criar uma apresentação em Power Point; elaborar/reunir elementos p/ matéria/jornal da Escola e registrar no Programa Word; gravar entrevista utilizando celular; filmar entrevista utilizando a câmara digital do celular; produzir release (fotos e filmagem do projeto) no Programa Movie Maker para publicação na rede social e Youtube.

Sendo, assim no decorrer deste documento teremos o capítulo 1 que propõe uma discussão sobre

a possibilidade da apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física.

O capítulo 2 apresenta a Sequência Pedagógica de um conjunto de atividades propostas, com coerência e relevância para atender a temática envolvida neste projeto e, cuja reflexão e síntese se encontram no capítulo 3.

Por fim, no capítulo 4 encontram-se as considerações finais e os próximos passos tendo em vista toda a proposta deste projeto.



**Tatiana Olberga de Oliveira**

Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física na E.M.E.F. “Claudio Manoel da Costa” no município de São Paulo, SP.

# TEMÁTICA DO FUTEBOL NA PROPOSTA CURRICULAR E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Para Daolio (2000), o futebol é uma forma que a sociedade brasileira encontrou para se expressar. É uma maneira do homem nacional extravasar características emocionais profundas. Nesse sentido, é uma forma de cidadania.

Esta forma de se expressar também ocorre nas escolas durante as aulas de educação física, quando uma simples brincadeira de "golzinho" pode se transformar em uma disputa acirrada entre duas equipes na metade de uma quadra com dois cones fazendo o papel de traves, com torcida e gestos característicos do futebol como "o dedo para cima" e o "pulo do Pelé" com uma das mãos fechadas socando o alto entre tantas outras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Educação Física indicam alguns objetivos para o ensino fundamental, entre eles: a compreensão da cidadania como participação social e política; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Na Prefeitura do Município de São Paulo estes objetivos gerais dos PCN para a Educação Física foram complementados com a implantação do Programa Mais Educação São

Paulo em 2014 que em seu documento prevê práticas de uma educação de qualidade que devem mobilizar todos os sujeitos e recursos da comunidade educativa, assim como, oportunizar experiências de descoberta e construção coletiva, integrada e interdisciplinar de conhecimentos que despertem e estimulem as potencialidades dos alunos.

Deve-se também reconhecer as múltiplas linguagens como fundamentais à aprendizagem: criando situações para sua experimentação e aproximando o conhecimento formal dos saberes trazido pelos educandos através de práticas que despertem o desejo e o interesse de aprender e que resultem em sentimentos de prazer em relação aos conhecimentos e, favorecer o uso das tecnologias a serviço da humanização, da convivência e do enfrentamento à violência (São Paulo, 2014).

No plano de curso para a disciplina de Educação Física - Ciclo Autoral, em suas Expectativas de Aprendizagem estão previstos na temática Esporte alguns itens como: a análise crítica da participação da mídia (programas esportivos, crônica, narrativas, publicidade etc.) e os efeitos sobre os apreciadores/consumidores das práticas esportivas; compreensão da construção e a desconstrução do mito do atleta; elaboração de hipóteses para explicar as manifestações

passionais dos aficionados do esporte, mediante a passividade de alguns e a euforia de outros, ocasionados pelas vivências esportivas nas aulas, e, por fim, elaborar formas variadas de textos empregando o conhecimento assimilado de forma crítica com possibilidade de aplicação social transformadora.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional EMEF Cláudio Manoel da Costa onde o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIPE) foi aplicado, estes itens são contemplados nas prioridades e metas para o ano de 2015 com a aplicação de normas de convívio e combate a qualquer discriminação e violência no ambiente escolar previstos no Regimento Interno desta Unidade de Ensino.

Portanto, para tratar deste tema a forma proposta para os alunos do 9º ano B do Ciclo Autoral da EMEF Cláudio Manoel da Costa foi por Projeto com apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação cujas contribuições ao aprendizado são bem expostas por Almeida (2015) para quem as tecnologias e conhecimentos se integram a fim de produzir novos conhecimentos para que se possa compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania.

## PROPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades propostas para este Projeto foram alinhadas tendo em vista os seguintes objetivos:

- Desmistificar do uso dos smartphones e tablets como ferramentas pedagógicas;
- Desenvolver habilidades no uso das TDIC, recursos de programas de editor de textos, imagens e vídeos;
- Permitir aos alunos conhecer a experiência de um profissional do futebol e desta forma ampliar a visão de mundo e sua criticidade,

- Conhecer o contexto histórico-cultural de várias equipes de futebol do Brasil e,
- Aperfeiçoar a cooperação e colaboração.

Para o desenvolvimento das atividades assinalam-se os seguintes suportes:

- Sete (07) tablets de propriedade da escola;
- Guia de Orientação para o trabalho de pesquisa;
- Aparelho Celular de propriedade do aluno;
- Conta de e-mail, exclusivamente aberta para atender a turma de Educação Física do 9º ano B, no Gmail para acesso ao Google Drive;
- Programa Photo Paint para editoração de imagens;
- Programa Camtasia para editoração de vídeo;
- Programa Audacity para editoração de áudio;
- Aparelho de projeção Diebold;
- Telão

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividade 1 - Introdução ao tema e pesquisa na Internet/Web.

O professor de Educação Física levou os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental às pesquisas relevantes ao tema proposto monitorando os grupos durante a aula e respondendo possíveis questionamentos ou dúvidas quanto ao uso do aparelho ou busca por informações nos sites pesquisados. A dinâmica pretendida para as atividades foram:

- a) Agrupar os alunos por afinidade, tendo no máximo seis alunos em cada grupo.
- b) Sortear os grupos de Clubes de Futebol de diversas regiões do Brasil.
- c) Entregar um Guia de Orientações para o representante do grupo conforme quadro 1 sobre o que pesquisar.
- d) Entregar um tablet conforme figura 1, numerado e com conexão na Internet de propriedade da escola.
- e) Divulgar um e-mail aberto pelo professor exclusivamente para postagens entre os grupos e acesso ao Google Doc.
- f) Utilizar sites de busca para pesquisar sobre os Clubes Esportivos de Futebol.
- g) Orientar, durante a aula, a busca qualificada por sites, imagens, vídeo e notícias a respeito da temática do Futebol de acordo com o clube sorteado.

A realização da pesquisa contempla, igualmente, outros meios - livros, revistas e jornais, de interesse do grupo e de livre escolha de cada grupo. Entende-se que a mesma, quando ocorre de modo dirigido constitui-se apenas o início de uma busca por outras fontes de informação e, conseqüentemente, por novos saberes.

## Quadro 1

### Guia de orientações para pesquisa.

Trabalho sobre futebol para o 9º ano – Educação Física – Profa. Tatiana

Futebol: textos e contextos

1 – Ao receber o tablet O GRUPO deverá acessar um site de pesquisa para encontrar os seguintes itens sobre o clube sorteado:

- data da fundação do clube
- local do clube (endereço)
- nome dos integrantes do primeiro time do clube
- hino do clube
- bandeira e escudo do clube
- mascote do clube
- estádio do clube (se tiver)
- uniforme atual do clube (meião, calção, camiseta)
- principais títulos nacionais conquistados
- principais títulos internacionais conquistados

2. Cada um dos itens deve ser apresentado digitado em Word conforme Modelo à disposição, letra formato Arial, tamanho da fonte 12, salvo no Google Drive aberto para esta atividade e em pasta com o nome do Clube Sorteado.

3. Na data pré-estabelecida, o grupo deverá apresentar para a sala: um pequeno resumo da história, a bandeira do clube e o hino do clube em formato Power Point.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 1.

Aluna utilizando o tablet durante pesquisa em sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal.

## ATIVIDADE 2

Utilização do Google Drive para armazenamento de dados.

A escolha pelo Google Drive deve-se ao fato de que os documentos no Google Doc ficam armazenados na Web e podem ser acessados de qualquer computador conectado na Internet. Estimula-se assim, o trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos.

As atividades previstas para o momento foram:

a) Abrir um documento em formato de texto para armazenamento dos dados coletados no Google Doc, utilizando para tal, um modelo previamente postado pelo professor. Assinalamos que cada grupo copiou o modelo para confecção de seu próprio texto.

b) Nomear o texto de acordo com o Clube sorteado.

c) Abrir um documento em forma de apresentação de slides com base nas imagens coletadas e na sequência do Guia de Orientações para o Seminário, utilizando um modelo previamente postado pelo professor.

d) Nomear o texto de acordo com o Clube sorteado.

Os recursos do Google Drive como o Google Doc serviram de repositório dos materiais de interesse coletados pelos alunos em suas pesquisas na Internet/Web e armazenados através de conta no Google aberta para os alunos do 9º ano B.

2.1.3 – Atividade 3 - Entrevista com o ex-jogador do futebol Leandro Luiz Novais.

As questões para a entrevista foram previamente elaboradas pelos alunos. Toda a entrevista filmada e gravada foi registrada pelos alunos, mediante o uso de celular e/ou tablet e veiculada no Jornal Papo Cabeça Mural da escola. Para atender o momento as atividades foram planejadas do seguinte modo:

a) Elaborar um roteiro de entrevista com cinco questões, por cada grupo;

b) Digitar as questões da entrevista, utilizando o editor de texto;

b) Designar entre os componentes do grupo de tarefas para a realização da entrevista, sendo: entrevistador (a), fotógrafo (a), responsável pela gravação em vídeo, relator (a), podendo ter mais de um componente para a mesma função.

c) Executar a entrevista com o convidado especial conforme as orientações do professor como demonstram as figura 2 e 3.

Além dos grupos de alunos do 9º ano do ensino fundamental e do professor de Educação Física, líder deste,



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

participaram desta entrevista a professora de português que também é responsável pela rede social e do jornal, além dos demais alunos dos 9º anos através de sorteio prévio e aleatório para este fim.

2.1.4 – Atividade 4 - Editoração de textos, imagens, áudio e vídeo da entrevista.

A editoração de todo o material disponibilizado na rede social Facebook e no Jornal Papo Cabeça Mural, quando analisado e revisto pelos alunos, contribui para a solidificação e ampliação de seus conhecimentos.

As atividades contempladas no momento consideraram a utilização da sala de Informática, agendada para a finalidade, de modo a prever:

- Transcrever a entrevista em documento de texto no Google Doc.
- Tratar as imagens (foto e vídeo) coletadas durante a entrevista, sendo foto no Photo Paint e vídeo no Movie Maker utilizando recursos da Sala de Informática conforme demonstrado na figura 4.



## APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO.

Para este momento, o uso de apresentações em Microsoft PowerPoint ou LibreOffice Impress foram gravados em formato de suas escolhas, para posterior reprodução

As atividades neste momento foram:

- Conceber e montar a apresentação, mediante a reunião de slides, elaborados pelos grupos na atividade 1;
- Apresentar na sala de Projeção da escola em ordem pré-estabelecida pelo professor.

Esta atividade foi conduzida pelo professor de Educação Física durante duas aulas onde os grupos tiveram oportunidade de apresentar o material coletado para os demais grupos.

2.1.6 – Atividade 6 - Publicação de matéria na página do Jornal Papo Cabeça e na rede social Facebook. A atividade contemplou:

- Criar e publicar a notícia na rede social Facebook elaborada na atividade 4 contendo fotos e textos da entrevista ilustrado no Quadro 2.

Observamos que para a atividade os alunos não apresentaram dificuldades na elaboração. Acredita-se que um dos motivos possa ser a prática cotidiana de envio e publicação de postagens nas redes sociais que embora sejam curtas estão inseridas no modus vivendi das crianças e adolescentes do século XXI. Outro ponto a referir-se é que para a realização da atividade a mediação da professora administradora da página do Jornal na rede social Facebook e orientadora do Projeto JPC (Jornal Papo Cabeça) foi primordial.

### Quadro 2

#### Recorte feito da Publicação no Jornal Papo Cabeça na rede social Facebook

Jornal Papo Cabeça added 3 new photos – with Jheniffer Karine and 4 others.

November 18 at 8:46am ·

Projeto Multidisciplinar traz visita de Ilustre Goleiro de Futebol

Escrito por: Janaina Vieira

Do Jornal Papo Cabeça

Nesta sexta-feira, dia 06/11, a escola recebeu a visita do ex-goleiro do Atlético de Sorocaba, Leandro Luís Novaes. A visita aconteceu a convite da professora de educação física, Tatiana Olberga, que desenvolveu um projeto multidisciplinar com os alunos do 9ºano B sobre o tema Futebol.

O projeto deu-se início em setembro e teve como proposta levar os alunos a conhecerem mais sobre os

seus “times do coração” e sobre determinados clubes de futebol que, às vezes, não são muito reconhecidos pela grande mídia.

Os alunos também tiveram que se utilizar dos conhecimentos adquiridos na aula de língua portuguesa para produzirem uma entrevista com o ex-atleta Leandro, aprender também a apropriarem-se dos novos gêneros textuais da tecnologia para postarem na Web a entrevista produzida.

O ex-goleiro profissional Leandro Luís Novais palestrou sobre a sua carreira e sobre a rotina de um atleta de futebol, além de responder as perguntas feitas pelos alunos. O profissional encerrou sua carreira no Atlético do Sorocaba, formou-se em educação física e atualmente trabalha em uma entidade com crianças carentes na Penha.

## PUBLICAÇÃO DE MATÉRIA NO JORNAL DA ESCOLA PAPO CABEÇA MURAL.

Previu-se para o momento as seguintes atividades:

- Imprimir a publicação de matéria jornalística elaborada na atividade 4.
- Publicar no Jornal Papo Cabeça Mural (Figura 5).



## REFLEXÃO

Como primeira atividade elencamos a pesquisa na Internet que objetivava o embasamento teórico para as fases subsequentes do projeto. Apesar de constituir-se em simples recursividades, acredita-se que abrirá um leque de possibilidades informativas, através do hipertexto e dos links que os alunos poderão acessar realizando assim, conexões com a história do futebol, a criação dos clubes, a vida dos atletas e curiosidades futebolísticas, de modo a atender os seus anseios como adolescentes. Todavia, precisamos mediar positivamente este fazer.

Espera-se ainda, contribuir por reafirmar a importância de pesquisa em sites credíveis, bem como, dar provimento a utilização de diferentes motores de busca, selecionar material adequado que prime por qualidade e filtragem dos mesmos.

Para a atividade seguinte, considerou-se o armazenamento

dos dados coletados na pesquisa. A princípio, planejamos a criação e utilização de uma pasta para arquivo no Desktop dos computadores da Sala de Informática. Percebemos então, que tal atitude não facilita o acesso dos grupos ao material coletado, pois têm somente uma aula de Informática por semana. Para além, cada grupo precisaria ter um pen drive para armazenar e transportar os dados, o que nos pareceu contraproducente.

A dificuldade apresentada levou-nos ao tutorial disponível on-line sobre a utilização do Google, e optamos assim, em criar um e-mail para a turma do 9º ano B, de modo que possa ser acessado onde estiverem e colocado à disposição de todos e, posteriormente, armazenar os conteúdos no Google Drive.

Este recurso como depositário de todas as informações/dados coletados torna-se interessante à

medida que, concede permissão de acesso aos arquivos dos outros grupos, podendo assim, promover inferências (dicas, sugestões, orientações) na elaboração dos slides que produzirão, pelo uso do PowerPoint. De modo que nutra a criatividade e a utilização dos diversos recursos que o programa oferece.

Mediante o estímulo à leitura dos demais trabalhos, acredita-se favorecer a construção colaborativa, na qual todos os alunos terão a oportunidade de participar, e reunir os diversos saberes.

Em momento posterior, fomos à entrevista com um profissional da área esportiva do futebol, que consiste no momento mais marcante deste projeto, pois o roteiro foi elaborado pelos grupos e este contato com o profissional, os colocou diante da realidade do futebol, onde as informações deixaram de estar no

ambiente virtual e foram transpostas para o ambiente real, em uma aproximação desejável com o dia-a-dia dos alunos.

O trabalho com o gênero literário jornalístico, do qual a entrevista fez parte, permitiu a utilização de fotos, gravação de voz e gravação de vídeo, editoração de imagem – elementos estes que deveriam ser utilizados nas atividades quatro, seis e sete.

O Seminário na atividade cinco, consolidou as atividades um e dois com os recursos da atividade 3, onde os grupos tiveram a oportunidade de expor o resultado da pesquisa sobre o Clube de Futebol sorteado, aos demais colegas da sala e professora.

Constituiu-se um momento importante, pois “conhecer o outro” é um passo para conhecer a si mesmo, digo isto me referindo ao time que cada um definiu como sendo o “do coração”. Acredita-se que esta atividade é a oportunidade de se quebrar barreiras e preconceitos, de afinar o “olhar” para o outro torcedor como sendo alguém com valores e

gostos diferentes, mas não menos importantes.

Por se tratar de alunos do 9º ano e estarem no chamado Ciclo Autoral, de acordo com a reestruturação dos Ciclos de Aprendizagem na Educação da Prefeitura de São Paulo, pressupomos que tivessem poucas dificuldades nesta etapa, devido ao Trabalho de Conclusão de Ciclo do 9º ano, cujo apresentarão para os pais e público em geral no final deste ano.

Objetivamos que todos os componentes do grupo tivessem a oportunidade de participar das fases do projeto, independente das facilidades e dificuldades de cada um, no entanto, sabemos constituir-se um desafio.

A temática do futebol surgiu a partir da observação das aulas práticas, mas principalmente do meu desejo de poder contribuir para a formação de cidadãos livres de preconceitos, que respeitam o próximo e que se projetem como agentes de transformação na sociedade.

Incorporar as TDIC à prática pedagógica conduz-me a pensar sobre o novo fazer pedagógico, que atenda a demanda da contemporaneidade, na qual os nossos alunos encontram inseridos, cujas podem enriquecer o processo de aprendizagem. No entanto, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação poderá ou não acontecer, na medida em que isso será determinado pelos professores, pelo Currículo e pela proposta educacional de cada escola.

A Sala de Informática é um grande passo rumo a essa integração da TDIC ao Currículo, mas deve ser um ambiente onde TODOS os professores possam utilizar em suas aulas quando necessário e não uma aula separada das outras áreas do conhecimento. Esta é uma das maiores mudanças que devem ocorrer, tendo em conta, o quanto podemos enriquecer o Currículo através da utilização das TDIC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos hoje o que chamamos de Cultura das Mídias, cuja dinâmica se entremeia entre o consumo e a escolha de produtos infiltrados no cotidiano das pessoas, famílias, empresas e escolas, influenciando sobremaneira o nosso modo de ser, ter e fazer.

Essas mudanças geraram um novo perfil de aluno e colocam-se a requerer novos processos cognitivos, conseqüentemente, novos modos de ensinar e aprender. Entendo hoje que somente “giz e lousa” não cabem mais no dia-a-dia dos nossos alunos, ou no meu caso, “quadra e bola”.

A partir disto iniciamos alguns projetos pessoais buscando

implantar no dia-a-dia pessoal e na Escola algumas ações como: utilizar o plano de aula e o diário de chamada mediante o uso do tablet, fazer registros audiovisuais das aulas práticas com o celular, preparar aulas teóricas em Power Point, entre outras.

Estas ações pessoais puderam ser feitas a partir de um levantamento das TDIC existentes

na Unidade Escolar que trabalho, podendo então conhecer melhor o ambiente tecnológico de que dispunha e quando tudo funciona bem, podemos nos beneficiar dos aparatos tecnológicos que dispomos.

Um ponto positivo percebido é a diferença com relação ao impacto no grupo de alunos quando as TDIC são bem utilizadas durante as aulas, que passa da surpresa ao contentamento e colaboração.

Solicitar a participação do aluno utilizando o próprio recurso tecnológico como os smartphones, tem sido outra experiência gratificante, pois no geral, eles são proibidos de utilizarem durante as aulas.

Percebi uma alegria contagiante quando os alunos se projetam como protagonistas de suas histórias na vida escolar, a consolidar este que é um dos papéis da escola.

Concluindo, a utilização das

TDIC deve ser incentivada como ferramenta de aproximação e apropriação do conhecimento. O meu papel como professora deverá ser acompanhar cada aluno, incentivá-lo, ajudá-lo a resolver as suas dúvidas, divulgar suas descobertas (Moran, 2015).

Esperamos encontrar um espaço junto aos colegas professores para futuras parcerias, encorajando-os ao uso das TDIC em aulas interdisciplinares

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Prática Pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias**. Oficina: O professor e a prática pedagógica com integração das mídias. PUC, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.

DAOLIO, J. **As contradições do futebol brasileiro**. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd10/daolio.htm>. Último acesso feito em: 26 set 2015.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. v. 26 n. 2. Brasília May/Aug. 1997. Ciência da Informação On-line version. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext). Último acesso em 28 set 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.



## PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente trabalho tem como objetivo investigar a influência da Psicomotricidade no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil. O desenvolvimento da criança é um aspecto que deve ser constantemente observado pelos professores. Dessa maneira, são de extrema relevância as pesquisas que discorram sobre a prática pedagógica e suas implicações para o desenvolvimento pleno da criança.

Nesse sentido, a Psicomotricidade representa uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, pois se dá por meio de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo, contribuindo para a formação de sua personalidade. A criança ao se relacionar com o meio ambiente sente vontades, sentimentos e necessidades que são somadas à medida que o adulto lhe proporciona condições de explorar tudo o que a cerca, agindo de acordo com seu interesse. Essa conquista de espaço por parte da criança lhe dará suporte para um melhor conhecimento de seu corpo e de suas habilidades de movimento. Essa estimulação além de possibilitar uma adaptação motora favorece também o trabalho de um real desenvolvimento psicomotor. Dada a importância da ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável ao trabalho educativo que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta os objetivos propostos e as atividades relativas à idade que melhor convir com suas características. A psicomotricidade é uma formação de base indispensável a toda criança, pois pode ajudá-la a organizar o seu próprio esquema corporal, percebendo a si mesma e o meio. A educação psicomotora e o desenvolvimento da criança são importantes por influenciar durante toda a vida futura da pessoa, sendo fundamental seu estudo pelos acadêmicos ligados a área de Educação Infantil. No referencial teórico foram abordados os aspectos significativos sobre a educação psicomotora e o desenvolvimento da criança. Buscou-se comprovar a inter-relação entre a psicopedagogia e psicomotricidade. A psicopedagogia tem se constituído no espaço privilegiado para pensar as questões relativas à aprendizagem. Por isso, está intimamente ligada ao ato de brincar como fonte de conhecimento. Conclui-se que o desenvolvimento psicomotor é fundamental por influenciar durante toda a vida futura da pessoa, sendo de grande relevância seu estudo para os profissionais ligados a educação.



## Fernanda Ferreguette Fernandes da Silva

Pedagoga, psicopedagoga e professora de educação infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura do Município de São Paulo.

do corpo e contribuindo para a formação de sua personalidade.

Algumas crianças não aprendem certos conteúdos porque o desenvolvimento das habilidades psicomotoras não foi adequado. Exige-se então, uma análise minuciosa das características dessa criança, por parte dos profissionais especializados.

Portanto, a não aprendizagem escolar pode estar relacionada com o trabalho psicomotor no início escolar, trazendo, então, prejuízos na aprendizagem futura.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a influência da Psicomotricidade no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, tendo como principal intenção fazer com que os psicopedagogos atuantes e os futuros psicopedagogos, tenham

perfeita clareza da importância do estudo e das aplicações da Psicomotricidade em suas clínicas.

A psicomotricidade se dá através de ações educativas dos movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem

## A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade trata-se de uma ciência ampla que envolve conceitos psicológicos, psiquiátricos, psicossomáticos, psicolinguístico, sociológicos, entre outros.

O uso da Psicomotricidade, quando acontece, é mínimo, sendo usada, na sua maioria, apenas para testes e não no desenvolver das sessões de forma intensa no trabalho de intervenção.

O movimento é o meio pelo qual o indivíduo comunica-se e transforma o mundo que o rodeia. É nesta linha de expressão onde o corpo fala que trataremos da Psicomotricidade no presente trabalho. O corpo, a mente, o outro, o eu, a ação, o pensamento, a percepção, o real, o imaginário,

a expressão, o afeto, estão estritamente ligados na criança desde a primeira idade e com o passar do tempo irão diferenciando-se e cada qual tomando sua função no desenvolvimento do indivíduo.

Considerando a complexidade do ser humano, considera-se relevante conhecer caminhos que o educador possa explorar habilidades motoras, não deixando de lado a conquista da individualidade de cada criança no que diz respeito ao conhecimento de seu Eu.

É neste sentido da aprendizagem construtiva, significativa e global, que a psicomotricidade trabalha fazendo da transmissão de conhecimento com um leque de "descobertas", pois se é a prática

que nos ensina, vamos fazê-la voltada para uma realidade de mudanças constantes.

Vale salientar que, hoje, vemos que o movimento é uma significação expressiva e intencional, é uma manifestação vital da pessoa humana, pois é pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento. É esta intenção que dá ao movimento um conteúdo de consciência.

A psicomotricidade na fase de alfabetização aqui estudada traz no seu bojo o domínio da dependência entre pensamento e ação produzindo desenvolvimento, e ainda, suas contribuições na educação.

Oliveira (1997) postula que é

pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirindo a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona o processo de alfabetização; leva a criança a

tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

O desenvolvimento psicomotor da criança gira em torno de componentes fundamentais ao seu desenvolvimento como: esquema corporal, equilíbrio, coordenação, estruturação especial, temporal e lateralidade.

O esquema corporal diz respeito à consciência do próprio corpo, incorporando suas partes posturais e de atitudes tanto em repouso como em movimento. É preciso que a criança conheça e compreenda

seu corpo para controlar melhores seus movimentos.

Nessa conscientização de seu próprio corpo em diferentes posições, o domínio corporal é o primeiro elemento do comportamento, é através do movimento dinâmico que se consegue o controle do corpo e a percepção especial. A Psicomotricidade, não pode ser analisada fora do comportamento e da aprendizagem, e este, para além de ser uma relação inteligível entre estímulos e respostas, é antes do mais, uma sequência de ações, ou seja, uma sequência espaço-temporal intencional.

## A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A função motora está presente desde a concepção e durante toda a vida do ser humano. O movimento é a manifestação fundamental de desenvolvimento do homem e possibilita o relacionamento com o mundo e com os demais.

Nesse sentido, Le Boulch (1982): "A educação psicomotora pertence uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano".

A psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica. Essa história se retrata no seu corpo.

Trabalha, também, o afeto e o desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética de aperfeiçoar o seu equilíbrio.

Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o ser em sua totalidade.

Engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e de

saúde, por ter o homem como objeto de estudo (ALVES, 2007).

É importante ressaltar que a educação psicomotora, baseada na psicomotricidade, é uma técnica pedagógica necessária a toda a criança, seja ela normal ou deficiente, e está hoje incorporada nas correntes atuais da psicopedagogia (VAYER, 1982).

Nessa perspectiva a educação se faz em três campos de igual importância para a formação de um adulto saudável, ajustado e produtivo: o cognitivo, o psicomotor e o afetivo. Destes é o psicomotor que permite mais precocemente a aplicação de uma educação formal.

Rocha (2007) tece considerações sobre a base da emoção e da afetividade, psicologia e

psicomotricidade acrescentando: "A psicologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o comportamento humano". Tal comportamento poderá ser determinado por sua emoção, desencadeando assim um ato motor voluntário.

Na percepção da referida autora, a psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo da relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção, atende a todas as áreas que trabalham com o corpo e com a mente do ser humano.

Os elementos básicos ou "pré-requisitos", condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem constituem a estrutura da educação psicomotora.

O ser humano se desenvolve através da evolução autogenética de vários aspectos: físico-motor, afetivo-social e cognitivo-intelectual.

Piaget (1987), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensorio motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência.

O desenvolvimento mental se constrói paulatinamente: é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para ele, significa uma compensação, uma atividade, uma resposta ao sujeito, frente às perturbações exteriores ou interiores.

Quando dizemos que houve o máximo de equilíbrio, devemos entender que houve o máximo de

atividades compensatórias.

Para Capon (1987), o equilíbrio se aprende pelo desequilíbrio. Colocada em situação de desequilíbrio, a criança ajusta seu centro de gravidade para obter equilíbrio total.

O equilíbrio envolve quatro sentidos: tátil, sinestésico, visual e vestibular.

Pode ser continuamente melhorado, fazendo as crianças realizarem diversas atividades de equilíbrio diferente, ou seja, progressivamente mais difíceis. As atividades devem estar em uma ordem de progressão constante.

Cada nova habilidade se baseia em uma habilidade anterior.

Ainda segundo o autor, acima citado, o método principal da educação motora é o da exploração e solução de problemas em resposta a um desafio verbal. Os desafios verbais estimulam o desenvolvimento da linguagem, pensamento e criatividade no planejamento de movimentos corporais básicos.

Cada desafio comporta variações criativas pela criança e, portanto, permite a qualquer criança algum grau de sucesso. É de responsabilidade de o professor cuidar para que a criança experimente o sucesso e sentimentos de realização ao resolver os problemas de percepção motora apresentados pelo desafio verbal.

É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos

objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 1997).

Psicomotricidade é, portanto, a relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções.

Considerando a educação psicomotora uma modalidade educativa global e necessária a toda criança, vê-se a importância das atividades físicas. Através delas se busca educar o movimento, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as funções da inteligência.

O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente de a criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados à requisição (VELASCO, 1996, p.27).

Em diferentes práticas pedagógicas observa-se que o uso dos jogos na Educação Infantil quase sempre se fundamenta nos estudos sobre seu papel no desenvolvimento infantil. Talvez este fato já possa ser considerado suficiente para justificar a importância da atividade lúdica na aprendizagem, como recurso

psicopedagógico.

É preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcender o visível e pressentir a seriedade do fenômeno.

O lúdico estimula e desenvolve a socialização, que influi diretamente no aspecto sócio afetivo, daí sua importância na sala de aula.

Dentro desta perspectiva, teremos o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

Conforme afirma Kishimoto (1998), "Os brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados, porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente busca-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo ao desenvolvimento de algumas habilidades. Neste caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para se tornar material pedagógico."

Acredita-se que o jogo dentro da expectativa lúdica ou educativa, pode em momentos diferentes, exercer ambas as funções, talvez neste contexto esteja sua inserção na prática pedagógica em sala de aula, visto que as crianças enquanto seres vivos dotados de movimentos necessitam de espaço na escola, que lhe dê satisfação e prazer, mesmo quando isso não for sinônimo de ludicidade.

É no brincar, e somente no brincar, que a criança pode ser criativa e utilizar sua personalidade integral: é somente sendo criativa que a criança descobre o eu.

Como comenta Santos: "O brincar é um ato indispensável à saúde física, emocional e intelectual do indivíduo, sempre esteve presente em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através dele a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e autoestima" (2000).

Por meio de jogo e brincadeiras, uma criança aprende a cultivar os valores, costumes e crenças da cultura a qual pertence e é desse modo que ela se prepara para a vida e amadurece para tornar-se um adulto em seu meio social.

O início da formação das memórias se dá na fase conhecida por aquisição e que consiste na chegada das informações aos sistemas sensoriais (visual, tátil, auditivo, olfativo e gustativo) na forma de estímulos.

Os dados que chegam ao cérebro são, então, processados em diferentes regiões e resultam em memórias. Assim, o homem constrói sua história, por meio dos conhecimentos vividos, adquiridos e experimentados, pela memória (ALVES, 2007).

Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência alteram-se na predominância do consumo de energia psicogenética. Na primeira etapa corresponde ao primeiro ano de vida, dominam as relações emocionais

com o ambiente e o acabamento da embriogênese: trata-se nitidamente de uma fase de construção do sujeito, onde o trabalho cognitivo está latente e ainda indiferenciado da atividade afetiva.

Ele consiste essencialmente na percepção das condições sensorio-motoras, que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, a exploração intensa e sistemática do ambiente.

A psicomotricidade é o controle mental sobre a expressão motora. Objetiva obter uma organização em que pode atender de forma consciente e constante as necessidades do corpo.

Esse tipo de educação é justificado quando qualquer defeito localiza o indivíduo à margem das normas mentais, fisiológicas, neurológicas ou afetivas. É também, a percepção de um estímulo, interpretação deste e elaboração de uma resposta adequada (SKINNER, 1978).

A psicomotricidade é a ciência da educação que educa o movimento, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções da inteligência. A partir desta posição pode-se ver a relação intrínseca das funções motoras cognitivas e que, também pela atividade encaminha o movimento.

Movimento é o deslocamento de qualquer objeto e na psicomotricidade o importante não é o movimento do corpo como o de qualquer outro objeto é na ação corporal em si, a unidade biopsicomotora em ação.

A psicomotricidade está associada à afetividade e personalidade, porque

o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, e uma pessoa com problemas motores passa a ter problemas de expressão.

Souza (1969) considera a inteligência como sendo a capacidade para inferir relações, raciocinar e formular generalizações, abstraindo conceitos. Outros acrescentam ainda esta capacidade a de encontrar soluções também no campo social.

Porém, o importante para o professor é saber como se manifesta a inteligência na criança, pois em psicopedagogia todo trabalho é

orientado para a adaptação do indivíduo a vida e, conseqüentemente, para levá-lo a uma atuação correta na sociedade.

Nessa perspectiva a inteligência nada mais é do que um elemento na determinação dos valores de cada um.

Borges referindo-se ao desenvolvimento da criança e os objetivos da educação pré-escolar acrescenta que "o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas e não repetir, simplesmente, o que as outras

gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores."

O segundo objetivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe (2002, p.109).

Nesse sentido, a educação desde a pré-escola deve primar pelo desenvolvimento, na criança, de uma personalidade autônoma, tanto no domínio intelectual como no domínio sócio afetivo. Na relação de aprendizagem, o intelectual e o afetivo são indissociáveis.

## COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL

Trata-se da coordenação de movimentos amplos como andar, correr, saltar, girar etc. "Movimentos que envolvem vários segmentos musculares de grandes estruturas. Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo e este equilíbrio está subordinado às sensações proprioceptivas, sinestésicas e labirínticas" (Oliveira 1997).

A maturidade da coordenação motora destina-se a unir os movimentos criando ações cada vez mais complexas e que envolverão mais músculos e partes do corpo.

À medida que a criança cresce, ela vai adquirindo sua coordenação motora global, dependendo esta dos estímulos que lhes foram oferecidos, portanto ela já chega à escola com sua base de coordenação ampla, que pode ser ideal ou abaixo do esperado.

## COORDENAÇÃO MOTORA FINA

A coordenação motora fina está completamente ligada à coordenação manual e ocular, o ato de pegar, escrever, desenhar, recortar, colar, copiar, ler, entre outras ações realizadas com a mão dizem respeito à coordenação motora fina e ainda, para se tornar perfeitas estas ações devem ter sempre o acompanhamento controlado dos olhos (óculo-manual).

A coordenação óculo-manual se efetua com precisão segundo Oliveira (1997), sobre a base de um domínio visual previamente estabelecido ligado aos gestos executados, facilitando a harmonia do movimento. Esta coordenação é essencial para a escrita.

"A criança só pode atingir esta

coordenação especial depois de passar e adquirir os controles motores globais" (Fonseca 2008).

Sendo assim devemos considerar os elementos básicos da Psicomotricidade sempre como uma unidade, pois um depende do outro.

## ESQUEMA CORPORAL

Noção de esquema corporal nada mais é do que conhecer e manter "contato" com seu corpo, estar a par de suas partes e saber seus limites, ter controle tônico, postural e respiratório, sabendo que se trata de um sistema único, centro de boa parte das atenções psicomotoras.

O desenvolvimento de uma criança, segundo Oliveira (1997) "É o resultado da interação do seu corpo

com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas emocionais”.

## LATERALIDADE

“A lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Isto é, existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados” (Oliveira, 1997).

Oliveira (1997) afirma que a “lateralização é a base da estruturação espacial e é através dela que uma criança se orienta no mundo que a rodeia. Confirmando mais uma vez a interligação entre os elementos básicos da Psicomotricidade”.

## ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

É a capacidade de orientação, movimentação e adaptação do corpo no espaço, determinando as relações de posição, direção e distância e tendo referenciado outro corpo ou objeto.

Oliveira (1997), afirma que a estruturação espacial “É essencial para que vivamos em sociedade, é através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos em que estabelecemos relação entre

as coisas, em que fazemos comparações, observações e combinações, vendo as semelhanças e as diferenças entre elas”.

“Ao longo do seu desenvolvimento, a criança constrói a noção do espaço, no princípio ela é determinada pelo conhecimento e pela diferenciação de seu eu corporal em relação ao mundo que o rodeia, posteriormente e sobre a informação que lhe proporciona seu próprio corpo, perceber o espaço exterior e orientar-se nele” (Sanches, Martinez & Peñalver, 2003).

Le Bouch (1984) acredita que “Desde o momento que a criança fixa o olhar em determinado objeto e tente agarrá-lo, a exploração do espaço já existe. Depois a locomoção permite-lhe dirigir-se aos locais e objetos que quer alcançar”.

Podemos perceber diante de vários autores o grande enfoque que é dado à estruturação espacial, e ainda o quanto todos os elementos estão interligados.

## ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL

Estruturação temporal é a capacidade de situar-se no tempo, sabendo distinguir um intervalo de tempo, ordenar acontecimentos de forma sucessiva, ou seja, ter a noção se foi rápido ou devagar, se foi ontem ou hoje, entre outros.

“A percepção do tempo

envolve a capacidade de captar uma série de mudanças que duram apenas alguns segundos e que correspondem ao presente psicológico. Esta percepção envolve substancialmente o ouvido na percepção das estruturas rítmicas e o sentido sinestésico na percepção das durações e das acentuações” (Le Bouch, 2007).

“A palavra falada exige que se emitam palavras de uma forma ordenada e sucessiva obedecendo a certo ritmo e dentro de um tempo determinado, ou seja, a leitura exige uma percepção temporal e um simbolismo” (Oliveira, 1997).

Le Bouch (1984) acredita que “A associação do canto e do movimento permite a criança sentir a identidade rítmica ligando os movimentos do corpo aos sons musicais e ressalta ainda que a Psicomotricidade não tem por objetivo fazer a criança adquirir os ritmos, mas sim favorecer a expressão de sua motricidade natural.”.

E mais uma vez encontra-se a interligação dos elementos básicos, pois o corpo é uma unidade, que se movimenta segundo tais elementos, mas para que este movimento exista precisamos que todos os elementos se encaixem.

“Le Bouch (2007), simplifica o movimento humano como um fenômeno que se desenvolve simultaneamente no tempo (duração e estruturação temporal) e no espaço (forma e amplitude)”.

## RELAÇÃO ENTRE PSICOPEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE

Sabe-se que em qualquer área que o indivíduo atue encontrará a relação entre psicopedagogia e psicomotricidade, isto é, relação entre mente e corpo.

Partindo da visão de que a psicomotricidade é a relação do indivíduo com o corpo e que a psicopedagogia é a relação com a mente teremos aí uma abordagem da relação entre a psicopedagogia e a psicomotricidade.

"A primeira ideia está ligada ao histórico da noção de corpo, buscando na filosofia de Descartes, que no século XVII, estabelece "princípios fundamentais" a partir dos quais é acentuada a dicotomia corpo e mente (LEVIN, 1985)." Ao corpo fica a ideia de ser algo externo, que não pensa.

A alma, substância pensante por excelência e que não participa daquilo que pertence ao corpo. O dualismo cartesiano radicaliza-se, minha alma é inteiramente distinta de meu corpo, mas não pode existir sem ele. (Machado, 2007).

É possível ratificar a relação da psicomotricidade com a psicopedagogia quando: "Negrine (1995) refere-se a três impulsos que a psicomotricidade recebe na França. O primeiro, nos anos trinta, recebe a influência psicobiológica de Wallon. Os testes de Ozeretzki-

Guilmain são utilizados para diagnósticos pela psicopedagogia. O final desta etapa é considerado como dirigida para uma vertente reeducativa e os testes servem de instrumento de avaliação do perfil psicomotor da criança. O segundo impulso da psicomotricidade na França, ocorre nos anos sessenta, com Le Camus recebendo influência de Wallon e da noção de esquema corporal. Termos que se originam na patologia, através dos neurologistas e psiquiatras. O terceiro impulso ocorre na década de setenta, quando os pedagogos realizam um deslocamento do corpo instrumental para um corpo relacional. Esta nova aproximação da psicomotricidade influenciará também no ensino da educação física, principalmente nos países latino-americanos." (Machado, 2007).

É notório que em todas as afirmações o diagnóstico tinha uma vertente psicológica que influenciava uma situação do desenvolvimento motor.

A relação entre psicológico e motor existe há muito tempo e até os dias de hoje é possível utilizar essa relação para trabalharmos com o desenvolvimento do indivíduo.

As dúvidas que existem entre a relação, psicomotricidade e psicopedagogia podem ser somadas pelo simples fato de que o indivíduo

é corpo e mente, ao corpo cabe o movimento e ao cérebro o pensar.

O indivíduo é um só, formado por essas duas partes. Este indivíduo pode vir a desenvolver problemas cognitivos ou dificuldades de aprendizagem e cabe ao psicopedagogo sanar ou minimizar tais dificuldades.

Independente de qual área o psicopedagogo atue, ele não pode esquecer que o seu trabalho é de forma preventiva. E sejam as dificuldades do indivíduo, motoras, psicológicas ou ambas, é o profissional dessa área que primeiro deverá fazer a relação de corpo e mente.

"No momento, em que a psicomotricidade amplia sua concepção para uma psicopedagogia geral, ela não mais dá conta sozinha do recado que lhe é incumbido." (Machado, 2007).

Sabendo que a psicomotricidade e a psicopedagogia estão relacionadas, deve-se trabalhar com estímulos motores e psicológicos, os quais proporcionarão desenvolver um trabalho mais amplo e completo.

Dentro da concepção de que a psicomotricidade educa o movimento e ao mesmo tempo as funções intelectuais, é possível perceber a importância de ambas serem analisadas juntamente, mesmo que cada uma com a sua originalidade.

Quando tratamos da psicomotricidade, falamos em movimentos, ações e reações. Já quando tratamos da psicopedagogia,

falamos em pensamento, consciência, emoção, tudo nos leva a um único ponto, o de que assim como outros aspectos a emoção e ação fazem parte do indivíduo.

Para sanar ou amenizar qualquer problema de aprendizagem, devemos trabalhar com a psicomotricidade e a psicopedagogia de forma preventiva, objetivando o desenvolvimento do

indivíduo, usando estímulos que venham ao encontro de um indivíduo que é corpo e mente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou a importância da educação psicomotora no desenvolvimento infantil e no processo ensino-aprendizagem, bem como a contribuição da psicopedagogia no processo ensinar e aprender, em Educação Infantil.

Foi possível confirmar que existe uma relação muito consistente entre a evolução normal das capacidades psicomotoras da criança e sua formação biológica e social.

A educação psicomotora vê a criança como um todo e, seu crescimento, embora subdividido em aspectos específicos, deve ser global, abrangendo todo o desenvolvimento autogenético da criança.

Toda criança só consegue estar preparada para a aprendizagem se está consciente do seu corpo, do lugar que este ocupa no espaço. É justamente neste aspecto que o trabalho da psicomotricidade está centrado.

No caso específico da Educação Infantil, é preciso levar em conta não apenas as características psicológicas e sociais das crianças,

mas também, as características dos educadores e da própria instituição.

Constatou-se que para conseguir um desenvolvimento satisfatório, é necessária que a parte física se desenvolva plenamente, a parte sensorial atinja o máximo de inteligência. Para tanto, a atitude do educador exerce papel fundamental, pois ele deverá sempre estar atento às atitudes e comportamentos das crianças, e quando perceber qualquer problema encaminhar a criança ao psicólogo ou a psicopedagoga para investigação e auxílio necessário.

A partir do movimento, a criança cria sua imagem de corpo, o seu esquema corporal e a sua comunicação com o exterior, constituindo dessa forma, sua individualidade e a sua história.

A Psicomotricidade é necessária a todas as crianças, e para que isto se torne possível, é necessário que todos os indivíduos tenham conhecimentos básicos do assunto.

Além de estar presente na fase de desenvolvimento da criança, a Psicomotricidade também pode ajudar a resolver problemas

de aprendizagem presentes anteriormente.

A educação psicomotora pode permitir recuperar em parte o atraso de maturação nervosa aumentando seu vivido corporal (Lagrange, 1982).

Podemos perceber com estas definições que a Psicomotricidade representa uma grande parte do "ensino" desde a educação infantil até o ensino médio e que déficits podem ocorrer quando há sua falta, mas problemas também podem ser solucionados com o seu uso.

Para Piaget (1974), a inteligência é a resultante e o resultado da experiência do indivíduo, segundo ele "Através da experiência como ação e, portanto, como motricidade o indivíduo simultaneamente integra e incorpora o mundo exterior e o vai transformando".

A Psicomotricidade deve ser vista como um instrumento que auxilia e não apenas como uma forma de intervenção, mas também de prevenção de possíveis problemas futuros.

## REFERÊNCIAS

- BOSSA, N. A. Psicopedagogia no Brasil. Contribuições à Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação, 1997.
- CAPON, de J. J. Desenvolvimento de percepção motora. São Paulo: Manoele, 1987.
- FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e aprendizagem, Porto Alegre: ARTMED 2008.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
- Le Boulch, J. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2007.
- MASINI, E. F. S. (org.). Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.
- NEGRINI, Airton. Educação Psicomotora. São Paulo. Ebrasa, 2003
- OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- ROCHA, Dina Lúcia Chaves. A base da emoção e da afetividade – psicologia e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.
- SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.



## O INÍCIO DO GRUPO ESCOLAR "OLYMPIO CATÃO"

As lembranças pessoais, registradas através de crônicas, são exemplos preciosos encontrados na História da Educação brasileira. Temos como exemplo desta afirmação um livro, denominado "Nossa Cidade de São José dos Campos", escrito por Jairo César de Siqueira, ex-aluno do referido estabelecimento de ensino, o qual registrou uma parte da memória desta instituição escolar. Tais lembranças do cronista, enfeixadas em livro, encontram correspondência em documentos disponíveis no Arquivo do Estado de São Paulo. Este artigo pretende apresentar a memória de uma instituição escolar através de dois registros: a crônica, redigida por um ex-aluno do Grupo Escolar, e a oficial, sendo que um dos documentos foi redigido de próprio punho por Olympio Catão, que exercia a função de Inspetor Escolar no final do século XIX na cidade.



### Cristiano José Pereira

Pós-Doutor em História Econômica e em Filologia e Língua Portuguesa. Professor Convidado da Faculdade Campos Elíseos (FCE), polo de São José dos Campos-SP. Professor do Ensino Fundamental II das disciplinas História e Geografia, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos-SP.

O joseense Jairo César de Siqueira é autor de um livro denominado "Nossa Cidade de São José dos Campos", publicado em 1991 com o apoio da Fundação Cultural Cassiano Ricardo. O livro é composto por crônicas, interligadas tematicamente, que versam sobre o período entre 1917 e 1930 na então pacata cidade do Vale do Paraíba. (SIQUEIRA, 1991, p.11) Sobre a sua obra, concluída em 1962, Jairo César de Siqueira escreveu:

*Por se tratar de lembranças pessoais, de coisas e fatos absolutamente reais, o autor acha indispensável a indicação de que este é um trabalho feito para limitado*

*número de leitores devido a sua natureza de quase íntimo, focalizando ambientes e pessoas de uma cidade que já não existe, pois a evolução e o progresso, na inexorável marcha do tempo, transformam nossa modesta cidadezinha em moderna urbe de futuro imprevisível. (SIQUEIRA, 1991, p.12)*

São José dos Campos, situada a 97 quilômetros da capital paulista, foi um município que, durante o século XX, deixou de ser uma cidade de tratamento de tuberculosos, com o status de "estância climática", para se tornar uma das mais industrializadas do Estado de São Paulo. (PEREIRA, 2009). Conforme Siqueira, a "modesta cidadezinha"

estava cada vez mais presente em suas "lembranças pessoais". (SIQUEIRA, 1991, p.12)

Acreditamos que elementos desse passado precisam ser mais conhecidos por professores e pesquisadores da História da Educação. Neste artigo, destacaremos as reminiscências que Jairo César de Siqueira registrou em seu livro sobre o primeiro grande Grupo Escolar de São José dos Campos, atualmente denominado "Olimpio Catão", além de conhecermos documentos inéditos que se encontram no Arquivo do Estado de São Paulo, um dos quais redigido e assinado pelo patrono da Escola.

## ELEMENTOS DO GRUPO ESCOLAR "OLYMPIO CATÃO"

Jairo César de Siqueira foi aluno do Grupo Escolar "Olympio Catão" por vários anos. E, em seu livro de crônicas, o escritor possui a preocupação de relatar as origens do estabelecimento de ensino:

*O Grupo Escolar "Olimpio Catão" [foi] instalado no dia 3 de julho de 1896 na Travessa da Matriz, atual Travessa Candido Portinari, em um imóvel de propriedade da família Mascarenhas, e transferido em 1910 para o magnífico edifício cedido por dona Mariquinha Baracho à Secretaria da Educação e Saúde, quando o titular da Pasta era o dr. Carlos Guimarães. Foi seu Diretor, o professor Licínio Leite Machado, até setembro de 1921, quando pediu demissão*

*do cargo para tratar de seus interesses particulares nos múltiplos negócios de fazendeiro, empresário, negociante e comissário de café, cedendo o lugar da direção, ao professor Afonso César de Siqueira, então professor do 3.º ano masculino do mesmo estabelecimento de ensino. (SIQUEIRA, 1991, p.168)*

Jairo César de Siqueira, na crônica "Grupo Escolar Olímpio Catão", inicialmente, dá a data de 1882 para a criação do Grupo Escolar (SIQUEIRA, 1991, p.77), no local onde é hoje uma agência da Caixa Econômica Federal, na vizinhança da Igreja Matriz joseense. As razões para a criação do Grupo Escolar, segundo o cronista, foi a seguinte: "Juntar

num só estabelecimento de ensino diversas escolas mistas isoladas, principalmente porque a população havia crescido bastante para ter seu grupo escolar". (SIQUEIRA, 1991, p.168)

Entretanto, entre as duas datas propostas pelo cronista – 1882 e 1896 – nas quais poderiam ter sido criadas o Grupo Escolar "Olympio Catão", a que mais se aproxima da abertura do Grupo é a de 1896. Tivemos acesso a documentos, um dos quais assinado pelo próprio Olympio Catão, disponíveis no Arquivo do Estado de São Paulo, devidamente transcritos no presente Artigo.

## NECESSIDADE DE UM GRUPO ESCOLAR OU CATÃO E SUA MODÉSTIA

No ano de 1896 Olympio Catão, além de outras correspondências, enviou dois ofícios para o Dr. Arthur Cezar Guimarães, então Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. O primeiro ofício é uma cópia de uma correspondência enviada pela Intendência Municipal de São José dos Campos a Olympio Catão; o segundo, um ofício redigido pelo "Inspetor Literário". Obedecemos a grafia atual na transcrição dos documentos abaixo, com algumas poucas exceções, como veremos a seguir:

*Intendência Municipal de São José dos Campos, 7 de Março de 1896.*

*Cidadão*

*A Câmara Municipal desta Cidade em sessão de hoje considerando a grande vantagem que resulta para o progresso da Instrução Pública deste Município com a criação de um Grupo Escolar nesta cidade, resolveu autorizar esta Intendência a dispender por conta dos cofres da Municipalidade até a quantia de 100\$000 mensais para alugar um prédio nesta cidade para o fim acima referido, ficando esta Intendência autorizada também a oferecer o prédio que alugar ao D.r Secretário do Interior deste Estado para a fundação do referido Grupo Escolar.*

*A Câmara Municipal tomando em consideração os relevantíssimos serviços por vós prestado em prol da Instrução Pública, resolveu assinalar esses vossos serviços dando ao Grupo Escolar desta localidade o vosso respeitável nome "Olympio Catão".*

*Esta intendência encarregada pela Câmara Municipal de tratar d'este tão importante assunto solicita o vosso valioso concurso para que em breves dias esta Cidade seja dotada de tão importante melhoramento.*

*Saúde e fraternidade. Ao Il*

*Ilustre Cidadão Major Olympio Catão*

*D.D. Inspetor do 14.º Distrito Literário*

*Deste Estado.*

*O Intendente*

*Joaquim Silvério dos Reis Neves.*

Três dias depois, Olympio Catão redigiu de próprio punho uma resposta à Intendência Municipal de São José dos Campos:

*Inspetoria Literária do 14.º Distrito  
São José dos Campos, 10 de Março de 1896*

*Tenho a honra de passar às vossas mãos uma cópia do ofício que recebi do representante da Câmara Municipal desta cidade, no qual me comunica a deliberação d'aquela coletividade de auxiliar ao Governo do Estado na criação de um grupo escolar nesta cidade.*

*O prédio, que se pretende arrendar, é de acomodações suficientes para as quatro escolas de cada sexo, bem construído e bem colocado, pelo que vos peço que obtenhais a necessária ordem para a reunião das seis escolas da cidade e duas do bairro Santa Cruz (no perímetro da cidade).*

*Oponho-me à denominação que a Municipalidade quer dar ao grupo e proponho que, em vez do meu humilde nome, que nada significa, seja dada a denominação de Padre José de Anchieta, nome que doira uma das mais belas páginas da História Pátria, por ser a consagração da virtude, da abnegação, do patriotismo e do amor do próximo.*

*Saúde  
Saúde e fraternidade*

*Ilustre Cidadão  
Dr. Arthur Cezar Guimarães  
D.D. Diretor Geral da Instrução Pública*

*O Inspetor Literário*

*Olympio Catão*

Temos, em documentos de época, elementos sobre o Grupo Escolar joseense. A Municipalidade desejou denominar o novo Grupo de "Olympio Catão", mesmo sob protestos do mesmo, com o objetivo de agrupar as escolas locais. Por modéstia, o "Inspetor Literário" declinou da honraria, sugerindo o Padre José de Anchieta

como patrono. O Inspetor não foi atendido: o Grupo Escolar ganhou o seu nome, resultando, mais de um século depois, na atual "Escola Estadual de Ensino Integral Olímpio Catão". A grafia atual da escola foi atualizada, mas não podemos dizer o mesmo sobre elementos biográficos de seu patrono; estes necessitam de pesquisa mais

acurada.

Veremos a seguir elementos que o cronista revela da educação e do Grupo Escolar "Olympio Catão" a partir de 1896.

## VIVÊNCIAS DO GRUPO ESCOLAR "OLYMPIO CATÃO"

O novo prédio do Grupo Escolar "Olympio Catão", foi adaptado, posteriormente, num antigo casarão de uma das famílias mais tradicionais de São José dos Campos, os Baracho. A localização anterior do Grupo Escolar era no prédio – alugado – de outra família rica e tradicional, os Mascarenhas. Detalhista, Jairo César de Siqueira proclama a exata localização do prédio doado pelos Baracho:

*O prédio do Grupo Escolar ficava no meio de uma área grande que limitava de um lado com um terreno do Hotel Rio Branco, na Rua Direita, [atual rua XV de Novembro] com um enorme muro dando para a Rua de Trás [atual Avenida São José] e uma boa parte do terreno dando para o Largo da Cadeia [atual Praça Afonso Pena]. Era naquele terreno que desde 1910 havia uma horta, um pomar e um jardim. (SIQUEIRA, 1991, p.82)*

Também Jairo César de Siqueira descreve como era o palacete transformado em Grupo Escolar:

*Um largo e bem feito portão de ferro trabalhado, ladeado por duas altas palmeiras imperiais, servia de entrada e saída dos alunos e mestres do nosso único grupo escolar, cujo edifício principal ficava numa área cercada por um parque, servindo de cartão de*

*visita em fotos que identificavam os mais procurados postais da cidade. De construção assobradada, sempre manteve no andar superior as classes do terceiro e quarto anos, com escadaria no saguão de entrada que depois de fazer uma larga curva terminava no "hall" do sobrado. Para segurança havia um corrimão largo, envernizado, artístico, que acompanhava a escada a escada nos seus dois lados, em toda extensão. As salas eram espaçosas e bem ventiladas, com janelas altas e largas, e sob a escada havia um quartinho que servia para depósitos, onde guardavam muitas coisas (...) Aquele quartinho tinha como especial utilidade guardar temporariamente algum menino travesso ou desordeiro, como penalidade para qualquer peraltice mais séria. (SIQUEIRA, 1991, p.78)*

Para o cronista, disciplina e organização eram os dois elementos que faziam o Grupo Escolar "Olympio Catão" o merecer o epíteto de "padrão do ensino primário no interior do Estado". (SIQUEIRA, 1991, p.79). Se o Grupo Escolar era "padrão", segundo o cronista, era por dois motivos – competência dos professores e excelência na aplicação de conteúdos:

*O ensino naquele tempo era muito*

*mais substancial que o ministrado agora. [1962, com posterior publicação do livro em 1991] Pelo menos o programa da escola possuía no primário matérias que com o tempo passaram a ser dos ginásios, dos colégios, dos clássicos e dos científicos. Aprendia-se francês no quarto ano do grupo, onde até canções eram cantadas na língua de Racine. Álgebra e Matemática iam até equações do segundo grau. História do Brasil, Geografia e Corografia tinham semanalmente tarefas para ser feitas em casa, especialmente os mapas. A aula de Moral e Cívica [sic] nos despertava a consciência nacional e nos ensinava boas maneiras. O resultado era o melhor possível. Baden Powell, o criador do escotismo universal, era muito popular entre os alunos do nosso grupo escolar, principalmente depois que nos visitou pessoalmente em data memorável e testemunhou que nosso escotismo era ordeiro, disciplinado e instruído, principalmente porque nosso instrutor era o sargento do Exército, Deodato Ramos, de saudosa memória. (SIQUEIRA, 1991, p.79)*

Jairo César de Siqueira relata da seguinte forma elementos do cotidiano escolar do Grupo Escolar "Olympio Catão":

*Todos os dias antes de começar as aulas as professoras iam ao recreio assim que ouviam o primeiro sinal,*

que era uma badalada de um sino de mão que o porteiro, sr. Oscar da Silva Ramos, tocava na entrada do corredor do recreio para o corpo do edifício. Ao primeiro sinal cada professora formava a sua classe em filas duplas e quando soava o segundo sinal movimentavam os alunos em direção às classes. Quando os alunos estavam em seus lugares já dentro das classes, a um sinal da mestra, todos cantavam o Hino Nacional, e de vez em quando o Hino da Independência

(...) Quando acabavam as aulas o diretor do grupo mandava o servente, sr. Zeca Bicudo, ficar numa esquina do Largo da Cadeia [atual Praça Afonso Pena] e seu Zé Marcondes [jardineiro] em outra esquina, e ele próprio, o diretor, ficava no portão da frente do edifício para assistir a saída dos alunos a prevenir correrias e arruaças e brigas. (SIQUEIRA, 1991, pp.81-82)

O Grupo Escolar Olympio Catão,

de acordo com as crônicas de Jairo César de Siqueira, tinha mais do que beleza ou eficiência: existia vida, o que toda escola deve ter. E o cronista registra: "Precioso Grupo Escolar 'Olympio Catão', berço de nossa cultura e farol que iluminou nosso aprendizado no alfabetismo e nos ensinou a sentir o que é civismo e moral, respeito e amor aos livros". (SIQUEIRA, 1991, p.83)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há emoção e saudosismo nas crônicas de Jairo César de Siqueira. Embora estes sentimentos necessariamente sejam subjetivos, devemos valorizar a sua obra, que possui cuidados evidentes em sua feitura. Elementos da necessidade da criação de um Grupo Escolar para a então "cidadezinha" foram encontrados em documentos oficiais. A existência de um Grupo Escolar em São José dos Campos vingou, formando gerações de

jovens para a vida. E Olympio Catão, com modéstia, quis declinar da homenagem proposta pela municipalidade joseense.

Também verificamos que documentos presentes no Arquivo do Estado de São Paulo são preciosos, principalmente quando confrontados com escritos redigidos em forma de crônica; o cronista pode ter escrito o texto acrescentando, por conta e risco, elementos anacrônicos. A traição

da memória é praxe para muitos cronistas; a pesquisa histórica séria verifica a confiabilidade de tais registros.

Portanto, podemos, através do presente artigo, resgatar a importância das crônicas de Jairo César de Siqueira para o conhecimento de tópicos História da Educação brasileira, especificamente sobre um estabelecimento de ensino pioneiro na cidade de São José dos Campos.

## REFERÊNCIAS

SIQUEIRA, J. C. de. Nossa Cidade de São José dos Campos. São José dos Campos: Fundação Cassiano Ricardo, 1991.

OFÍCIO de Joaquim Silvério dos Reis Neves – Intendência Municipal de São José dos Campos – para o Ilustre Cidadão Major Olimpio [sic] Catão. São José dos Campos, 07/03/1896. (cópia). Arquivo do Estado de São Paulo.

OFÍCIO de Olympio Catão – Inspetoria Literária do 14.º Distrito – ao Dr. Arthur Cezar Guimarães, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. São José dos Campos, 10/03/1896. (original). Arquivo do Estado de São Paulo.

PEREIRA, C. J. A cidade, a fábrica e a juventude: a mão-de-obra juvenil na Fábrica de Louças "Santo Eugênio" e o contexto industrial de São José dos Campos. 2009. Dissertação de Mestrado (História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).



**Raquel Sanzovo Pires De Campos**

Mestre e doutoranda em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP/Bauru; e professora efetiva da Rede Estadual Paulista de Ensino.

## O CONSTRUTIVISMO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Visando apresentar algumas contribuições da Psicologia à prática profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, este trabalho apresenta pontos de debate necessários ao construtivismo Piagetiano, teoria que nos permite interpretar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento.

O conhecimento experimentado nas últimas décadas é tão expressivo que nem o professor e tampouco o aluno são capazes de adquiri-lo ou gerenciá-lo nos moldes tradicionais. O que se tem visto ultimamente é que a utilização de algumas novas tecnologias vem permitindo que o processo de ensino-aprendizagem sofra sensíveis transformações (GUERRA et al, 2000).

Assim sendo, surge o seguinte desafio para a aplicação da Psicologia no campo inerente ao pedagogo: saber como lidar com as tensões pertinentes que envolvem o ato de aprender/formar/criar/apropriar do conhecimento da pós-modernidade.

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO

O estudo do desenvolvimento mental pode ser por demais complexo uma vez que sua abordagem é feita de ângulos mais diferenciados, dentro de inúmeras teorias e por inúmeros autores (Stern, Claparède, Wallon, Piaget, etc.). Mesmo assim, não há dúvidas sobre a influência do campo da Psicologia para a atuação do Pedagogo.

Antes de mais nada, é possível indicar que as contribuições da Psicologia à Educação estão

altamente vinculadas à questão do fracasso escolar, problema emergente na sociedade brasileira. Uma vez que pesquisa as condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar ao identificar os obstáculos e os elementos facilitadores, a Psicologia pode contribuir em uma abordagem preventiva de forma a adequar conteúdos e métodos para a aprendizagem.

Mas a Psicologia também colabora para uma visão mais

crítica e abrangente do assunto. Por exemplo, pensar nas contribuições da Psicologia à educação também remete às redes de circunstâncias internas e externas que atuam na formação da personalidade e no processo de aprendizagem do sujeito.

A Educação de uma criança é um processo longo e gradativo que envolve a família, a escola, a sociedade, e toda a trajetória tem que ser pensada de maneira sistematizada para que chegue até a criança de forma lúdica,

agradável tendo o conhecimento e seu desenvolvimento como um fim, transformando-a em um indivíduo crítico, pertencente a uma cultura e com seu valor firmado e consciente.

Quando por qualquer motivo uma das partes envolvidas falha ou até mesmo tem ações que não surtem os efeitos desejados, a determinada criança para a Psicologia se torna uma ferramenta de análise avaliativa e preventiva com procedimentos específicos buscando a origem e a solução para a dificuldade de aprendizagem.

A Psicologia pode se mostrar, também, como ciência auxiliar da educação ao estudar o indivíduo e seu desenvolvimento fisiológico,

neuroológico, cognitivo, psicológico, sociológico.

Nas questões educativas, devemos considerar especialmente as circunstâncias, isto é, o contexto da vida do sujeito, ou seja, a família, a escola, a comunidade. Para tal, há a necessidade de reconhecer e considerar a interferência desses elementos. As características da família, da escola ou até mesmo do professor podem ser a causa desencadeante do problema de aprendizagem.

Essas características que constituem a causa da problemática influenciam também a forma de abordagem do profissional. É impossível negar a família, a escola,

o professor ou mesmo a comunidade do processo da aprendizagem, cujo influxo sobre o próprio sujeito é marcante.

Muitas vezes o problema de aprendizagem se dá exatamente nestes pontos, mas a incidência de problemas de aprendizagem, também pode ter consequência de inadequação dos métodos, do conteúdo, do professor, enfim, da estrutura de ensino.

Assim, tem-se que escola também pode ser responsável pelos problemas de aprendizagem. Portanto, é extremamente importante que a Psicologia dê a sua contribuição à escola no sentido de promover a aprendizagem.

## O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Embora não tenha formulado uma teoria de aprendizagem específica, tomaremos abaixo algumas considerações do construtivismo Piagetiano ao processo educativo, uma vez que o mesmo busca o entendimento de como se dá a construção do conhecimento.

Para Piaget, o conceito de aprendizagem é muito mais abrangente do que o significado que lhe é atribuído no contexto escolar. Afinal, devemos entendê-lo em todas as dimensões.

É importante já ressaltar que o Construtivismo é uma teoria que nos permite interpretar o mundo

do conhecimento, ou seja, sua gênese e desenvolvimento. Não é uma prática ou um método, nem uma técnica de ensino ou forma de aprendizagem, mas sim uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, inserindo-as para dentro do movimento da história da humanidade e do universo (BECKER, 1992).

Piaget cunha a ideia de conhecimento-construção, expressando o movimento do pensamento humano em cada indivíduo particular em busca de sucessivas abstrações.

Consequentemente, é possível

ver claramente as contribuições de Piaget na desconstrução da ideia de universo de conhecimento dado seja através da bagagem hereditária (apriorismo), seja através do meio (empirismo) físico ou social.

Quando falamos dos processos educativos formalizados, em destaque aqueles que devem ser promovidos pela escola, ressaltamos, no entanto, uma problemática: dificilmente o professor consegue romper o vai-e-vem entre empirismo e apriorismo. Tal ruptura aconteceria no momento em que docente tomaria consciência de que a extensão da estrutura do seu pensar é muito limitada e que ele precisa ampliá-la e até mesmo construir uma nova.

Segundo Piaget, o conhecimento não está no sujeito – organismo,

tampouco no objeto – meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada com a aquisição de conhecimento à medida que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget, todo pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto (FERRACIOLI, 1999).

Desde o nascimento até a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que, ao lado de

características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual. Para o autor, estruturas variáveis são maneiras de organização das atividades mentais, que englobam os aspectos motor ou intelectual e afetivo, tanto na dimensão individual como na social; já as características „invariáveis” são as funções de interesse, explicação, entre outras, que não variam com o nível mental do indivíduo (FERRACIOLI, 1999).

Assim, a cada explicação particular para um certo interesse, há uma integração com a estrutura existente, que, em um primeiro

momento, é reconstruída e, em seguida, ultrapassada para uma dimensão mais ampla, acarretando o desenvolvimento mental. Então, a partir da integração de sucessivas estruturas se conduz à construção da seguinte. E esse contínuo processo de desenvolvimento se dá através do restabelecimento do equilíbrio entre a estrutura precedente e a ação do meio, sendo que essas estruturas se sucedem de forma que cada uma assegura um equilíbrio mais estável do que o anterior, em direção a uma estrutura mais abrangente (FERRACIOLI, 1999).

---

## NEM TUDO QUE RELUZ É OURO: CRÍTICAS AO CONSTRUTIVISMO

As ideias de Jean Piaget sobre desenvolvimento intelectual, no entanto, não são novas. No Brasil, começaram a ser conhecidas e discutidas no final dos anos 1960 e passam a ter papel central no processo ensino-aprendizagem uma perspectiva cognitivista, e conseqüentemente, começam a ser utilizadas nos documentos oficiais brasileiros de forma impositiva (KRASILCHICK, 2000).

No entanto, critica-se o fato de que, se o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção que são constantes e comuns a todas as

idades que refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual (FERRACIOLI, 1999; PIAGET, 1995); conseqüentemente, a construção do conhecimento para a teoria piagetiana é baseada fortemente na experiência pessoal e no envolvimento direto do indivíduo com o objeto (PIAGET, 1983).

Portanto, na compreensão construtivista de desenvolvimento humano, caso não haja condições biológicas para se reestabelecer o equilíbrio rumo a uma dimensão mais ampla, ou seja, caso o indivíduo não atinja certo grau de desenvolvimento intelectual, não

é capaz de avançar além desses limites e ultrapassar a sua própria possibilidade biológica.

Tal fato exaure as inúmeras possibilidades que a prática pedagógica mediadora possa promover no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Duarte (2012, 2013) nos mostra como os textos construtivistas mostram um grande esforço para alcançar uma pretensa neutralidade, concentrando toda a atenção sobre os processos, os métodos e os procedimentos, não explicitando suas posições políticas e ideológicas. Assim, está o construtivismo em sintonia com conjuntura ideológica neoliberal contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**. Brasília. V.21, n.83, p. 7-15, jun.,1992.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar. Um olhar Psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002. ISBN: 85-7307-966-5.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013a

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vi gotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FERRACIOLI, L. R. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em** . bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2005. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

GUERRA, J. H. L. et al. **Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção**. 2000. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

PIAGET, J.; et al. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e a ordem das relações espaciais**. BECKER, F. (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.



# A INCLUSÃO NO APRENDIZADO SÓCIO-CULTURAL ATRAVÉS DO CANTO ORFEÔNICO (CORAL)

Este artigo tem por objetivo apresentar o canto orfeônico (coral) e a música como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, explicando como a musicalização auxilia e influencia a aprendizagem de forma física e mental, podendo contribuir para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão social. O canto orfeônico (coral) age ainda como ferramenta de sociabilização, arte e cultura, propiciando a seus integrantes qualidade de vida, influenciando-os na apreciação artística e motivação social, independente de faixa etária, condição cultural e escolar ou financeira. Estudos e pesquisas comprovam que através do lúdico e do criativo inerentes à música e ao canto, crianças com TDAH podem potencializar sua criatividade. A magia da música desperta interesse em todos os seres humanos e nas crianças em idade escolar pode melhorar a concentração, como também o relacionamento entre alunos, professores e demais integrantes da escola, favorecendo inclusive a organização e a disciplina.



**Ana Claudia Victorelli Ferrari**

Professora da Rede Municipal e Estadual de São Paulo.

## A MÚSICA E O CANTO COMO PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM

*“Quem canta os males espanta, alegra a alma e alivia a vida”*

*(autor desconhecido)*

O presente artigo pretende analisar as possibilidades e os benefícios que abrangem o canto orfeônico (coral) na escola e na sociedade em uma perspectiva dialética para o fortalecimento e desenvolvimento da socialização, da inclusão, do bem-estar e do aprendizado.

O canto coral é uma significativa ferramenta de integração social e vem se tornando, cada vez mais, um meio de desenvolver percepções e sensibilidades individuais, valorizando as relações humanas. Tanto no aspecto musical quanto no relacionamento do conjunto, os fluxos individuais convergem para a constituição do sentido coletivo da atividade, atuando diretamente nos resultados do grupo tornando-o mais coeso, humano e íntegro nos mais diversos aspectos sociais e

culturais.

*Para FUCCI (2007): “O canto coral configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social”.*

A música por estar presente no cotidiano de cada indivíduo deveria também estar presente dentro da escola de forma contínua

e sistemática sendo integrada ao currículo básico da educação como era no passado, passado esse não muito distante. Alí eram formados os coros e as fanfarras. Toda escola tinha seu coral.

Fora dos muros da escola a música e o canto em grupo (coral) são conhecidos como modelo de educação não-formal, sendo esta voltada para o ser humano como cidadão do mundo, homens e mulheres independente de idade, cor, raça, opção sexual, religião e status social. Ela objetiva a emancipação do indivíduo por meio de uma pedagogia diferenciada e libertadora, voltada para a igualdade, democracia, justiça e inclusão social, sendo ensinada pelo exercício da cultura.

## DESENVOLVIMENTO

Em algumas apresentações assistidas na cidade de São Paulo, foi possível observar a satisfação de alguns corais infantis, juvenis e adultos em relação a essa prática musical. Foi também possível conversar rapidamente após algumas apresentações a título de curiosidade com alguns coralistas e com a regente e professora, a senhora “Lydia de Godau Pereira” responsável por um coral residente na zona norte de São Paulo intitulado “ECOART”.

Pela sua longa experiência como regente, Lydia declara que: “quem participa de um grupo vocal tem a oportunidade de melhorar suas condições respiratórias, de postura, de emissão vocal, de expressão corporal, desinibição e maneira de encarar a vida, fazendo parte de uma experiência coesa e dinâmica elevando sua autoestima, se incluindo culturalmente e manifestando o desejo nos ouvintes de também fazerem o mesmo”.

Um grupo vocal leva ao público alegria e entusiasmo, passando energia positiva e mensagens através dos sons, transportando-o para regiões e espaços fora do âmbito de trabalho, evocando boas sensações e emoções.

Para os coralistas é uma experiência maravilhosa e isso é unânime segundo relatos de alguns deles, tanto para os mais antigos, quanto para os novatos no grupo. É a oportunidade que lhes faltava de estar em contato com o universo musical, o que para alguns era totalmente desconhecido por conta

da deficiência cultural existente em suas vidas.

De modo geral para esses indivíduos, participar de um coro os leva a uma inclusão sociocultural de suma importância aprendendo e reaprendendo educação musical mostrando para a sociedade que são capazes de fazer arte por meio de diversos tipos de apresentações pisando em palcos jamais imaginados, homenageando datas históricas, celebridades, eventos importantes e qualquer acontecimento artístico e cultural em que a presença do canto for

solicitada.

Olhando por este ângulo podemos observar que além deste bem-estar vivenciado pelos coralistas, essa inclusão faz com que cada um, ao participar de alguns eventos aprenda um pouco mais sobre arte, história, literatura, política e atualidade. Desta forma, podemos ainda afirmar que tal prática musical é também multidisciplinar.

Em termos de saúde, cantar é fundamental para o corpo e para a alma. Assim como Lydia, diversos profissionais (professores, fonoaudiólogos, neurologistas,

músicos e outros) são unânimes em afirmar o mesmo. MINNS, Manuela (2011), cita em seu artigo (Da Boca Para Dentro) publicado no caderno Equilíbrio em 19/04/2011 no jornal Folha de S.P.:

*MINNS (2011) "Cantar é divertido, quem não sabe. E é bem mais que isso: mexe com várias partes do corpo, faz bem à saúde. Para começar, quem canta melhora a capacidade pulmonar e o sistema imunológico, fortalece a barriga e alivia o estresse".*

---

## A MAGIA DO CANTO E DA MÚSICA NA ORGANIZAÇÃO, CONCENTRAÇÃO E DISCIPLINA

Postado pelo blog Arte e Som Especial, às 18h33 de 03/10/2011, tendo como marcadores "crianças hiperativas e a música", ao ler o artigo intitulado "Crianças hiperativas podem aprender música", foi de grande valia para o presente trabalho em que também foi possível incluir mais uma informação nova como tal.

**CRIANÇAS HIPERATIVAS PODEM APRENDER MÚSICA COMO COADJUVANTE NO CONTROLE DO TRANSTORNO** - As crianças que sofrem dos sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH), cujo sintoma mais comum é a dificuldade em ficar quieto e focar a atenção, podem experimentar a

música e o canto, como coadjuvantes no tratamento do transtorno, despertando desta forma o interesse nas crianças. As crianças hiperativas costumam ser desorganizadas quanto à concentração e / ou certo excesso de atividade motora. Com a terapia, o ritmo da música pode auxiliar no estabelecimento dessa organização. Além disso, a melodia melhora a concentração, já que esse é um elemento musical pelo qual os pequenos se interessam muito.

Através da música e do canto as crianças com TDAH podem ainda potencializar sua criatividade.

Além da importância benéfica do canto para os seres humanos em

geral, não podemos deixar de salientar que a contribuição do canto coral nas escolas que optam por essa prática, faz com que melhore a comunicação entre professores, alunos e regentes. A prática da música vocal em coletivo desenvolve uma série de benefícios, que além da criança estar se socializando, contribui muito em vários aspectos como: musicalidade, disciplina, habilidades, autoestima, autocontrole, autoconfiança em aprender, ouvir e associar as diferenças de sons, vozes, como também de leituras e compreensão do contexto musical como análise crítico reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os reflexos do canto orfeônico (coral) são sempre vistos e apreciados pela sociedade de uma forma bastante positiva, apesar da coletividade nem sempre conseguir identificar a origem e a importância do reflexo obtido por desconhecimento deste tipo de arte. Os objetivos sociais, culturais, educativos e musicais de um coral se concretizam através do respeito às relações interpessoais, tanto por parte do regente quanto dos coralistas.

O coral infantil nas escolas ajuda os pequenos a se incluírem e se disciplinarem melhor, se organizando e respeitando professores e regras escolares, melhorando a disciplina, a qual é clamada por todos como um pedido de socorro na atualidade.

Crianças hiperativas também podem aprender a cantar como coadjuvante no controle do transtorno, gerando através disso a inclusão.

O canto orfeônico é uma expressão artística muito antiga, sendo exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Nos dias de hoje esse tipo de canto permite integrar pessoas de diferentes condições socioeconômicas e culturais, propiciando para esses indivíduos uma nova forma de expressão tanto individual quanto coletiva.

Cantar em um coro permite também receber ensinamentos e informações básicas para a boa saúde do corpo, da mente e da voz. Na convivência em grupo é estimulado um novo lazer criando

um compromisso de integridade e união com responsabilidade, respeito e dedicação.

Assim, a prática do canto coral além de inúmeros benefícios visa a inclusão. O indivíduo descobre e passa a vislumbrar novas dimensões sociais.

Vale a pena lembrar que inclusão social no Brasil, advinda pela cultura, apesar de já existir há alguns anos e de forma progressiva, ainda fica a desejar. É necessário mais preocupação, atenção e dedicação por parte dos gestores de políticas públicas e dos setores organizados da sociedade civil, a fim de que se construa um país mais preparado para as transformações globais no âmbito cultural.

## REFERÊNCIAS

- FERNANDES, A; KAYAMA, A; OSTERGREN, E. O regente moderno e a construção da sonoridade coral. Per Musi, Belo Horizonte, n.13, 2006.
- FUCCI, R.C.A. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. OPUS, Goiania, v.13, n.1, p. 75-96, jun.2007.
- GOHN, M.G. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. SP. Ed. Loyola, 1995.
- \_\_\_\_\_. Educação não-formal e cultura política. SP. Ed. Cortez, 1999.(2008, 4ª.ed.)
- \_\_\_\_\_. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. Meta: Avaliação / R.J., v.1, p.28-43, jan./abr.2009.
- MINNS, M. Da boca para dentro. Caderno Equilibrio. Folha de São Paulo – 19/04/2011.
- <http://artesomespecial.blogspot.com.br/2011/10/criancas-hiperativas-podem-aprender.html> acesso em 23/05/2016

### O PAPEL DO PROFESSOR DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O Ensino Superior difere dos outros ensinamentos por sua estrutura e currículo que se fundam em uma especificidade baseada na profissionalização que se deseja, sendo momentos com ótica particular em torno de uma profissão a qual os educandos têm o privilégio de escolher por afinidade as suas características próprias, ou ainda, por necessidades particulares de inserção no mercado de trabalho.



O Ensino Superior se foca na formação exclusivamente profissional, uma vez, que se entende-se que o indivíduo que venha a cursar a Faculdade já se encontra devidamente formado, pois este é um dos requisitos para a entrada no Ensino Superior. **M u i t o s** são os professores que se limitam há concepções conteudistas, buscando técnicas para trabalhar

seus conteúdos ou de uma forma mais tradicional, sem preocupar-se em permitir que o seu aluno faça parte desse processo, construindo situações-problemas que favoreçam a sua aprendizagem. Dessa forma, desmotivando e desestimulando os educandos nesse, fazendo com que os mesmos, apenas internalizem os conteúdos, sem de fato aprendê-los, já que a aprendizagem não se deu de forma significativa.

### PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A grande problemática verificada nas aulas ministradas pelo professor docente no Ensino Superior está relacionada à didática deste, principalmente no que diz respeito à dinâmica de aula e participação efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem, correlacionadas à formação deste devido a lacunas apresentadas na não compreensão do aluno como um todo e um indivíduo dotado de conhecimento ocasionado pela vida em social em

família, comunidade e sociedade, detentores de aprendizagens nos aspectos físico, motores e sócio-afetivos com necessidade de analisar criticamente os conteúdos explanados para que haja uma aprendizagem significativa.

Tal problemática foi visualizada pelos órgãos competentes de Ensino assim como pelo governo Federal que sancionou legislações que decorrem sobre o mesmo e qualificam o profissional em sua formação voltando o foco,

principalmente, a didática, que se resume aos ensinamentos de como dar aula, tentando melhorar cada vez mais a qualidade do Ensino Superior e, conseqüentemente, o profissional que desta sai e embarca no mercado de trabalho.

Segundo Marosini, citado por ALMEIDA e DIAS (2011), o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho,

no qual didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos.

O profissional que se arrisca a trabalhar com a faixa etária do

Ensino Superior deve encarar este desafio como um aliado para que suas aulas sejam promotoras de um aprendizado significativo a seus educandos, promovendo uma

autor reflexão que caminhe para a inovação e real compreensão do papel do educando dentro do espaço universitário.



## Kelly Aparecida de Souto Ferreira

Professora da Rede Municipal de Ensino de SP na Emei Taufik Daud Kurban e no CEI Parque Casa de Pedra.

## PRÁTICAS DO DOCENTE UNIVERSTÁRIO

As práticas do docente universitário se veem afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico que estão produzindo a universidade atenuada, enfraquecida, critica CASTELLI (2012), embasado em Masetto. Cabe perguntar se também estamos, como elas, produzindo o docente atenuado, enfraquecido, cuja “formação”

pedagógica se sustenta na alienação não só na “missão” das universidades contemporâneas como também do conhecimento e de seus paradigmas.

O ponto chave não está na atuação do profissional, mas sim em como este aprendeu em sua formação a dar as aulas e ministrar os conteúdos. Com o foco universitário voltado principalmente para a aquisição de alunos, e no caso das Universidades e Faculdades particulares, a obtenção de lucros financeiros, uma vez que

estas são as principais promotoras de profissionais alienados devido a uma proposta de promoção constante dos alunos para que não se desmotivem a participar das aulas e desistam, deixando de ter aquela mensalidade, os profissionais tem um pequeno tempo de formação pouca instrução sobre a didática dentro da sala de aula que permita que os alunos saiam com a profissionalização necessária para ser bom naquilo que se propôs a estudar.

## EDUCAR PARA PENSAR

Um dos desafios em relevo, são o educar para o pensar, o qual envolve a responsabilidade de todos os envolvidos no processo, explana CASTELLI (2012). O pensar aponta para o aprender a refletir, e assim, é preciso pôr em prática

os mecanismos da reflexão, sendo que a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade.

Quando pensa se em um processo de ensino-aprendizagem que tenha o verdadeiro do intento de promoção de uma aprendizagem significativa, deve-se nortear por um ensino

onde todos os participantes sejam ativos. Dessa forma a discussão e reflexão são os pontos essenciais para aulas que possuam esta visão. A dificuldade verificada está na formação acadêmica do professor docente no Ensino Superior, pois este na sua vida universitária não foi ensinado a ter didática, apenas no caso da pedagogia ou profissões que tenham ligação com a área escolar,

porém aquelas que não possuem esta ligação são muito tecnicistas e essa é a visão que o profissional tem, possuindo experiência apenas em uma segunda formação onde existe o aparecimento da didática. A

experiências vivenciadas no âmbito universitário enquanto este professor era um educando são significativas, uma vez que a primeira prática é uma reprodução direta de suas aulas. Daí vem à importância de um conteúdo

didático que seja bem explanado onde haja uma reflexão do professor que está se profissionalizando de forma analítica e crítica que será seu respaldo para uma aula de qualidade.

## A FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA DO DOCENTE

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais –, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

Nos dias atuais, a orientação pedagógica recomenda que o professor substitua os pontos finais de sua aula por pontos de interrogação, de preferência pontuando tais questionamentos a partir de elementos concretos, encontrados na vida e no campo de ação do futuro

profissional que ali está iniciando sua formação (FISCHER, 2009). Apenas dessa maneira o professor docente de Ensino Superior conseguirá atingir seus objetivos efetivamente, além de aprender com os educandos aspectos que não havia pensado inicialmente que partem de reflexões associadas ao histórico de vida de cada um, enriquecendo seus conteúdos e as exposições dos mesmos com colocações atuais.

Esse professor precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática e que propiciem a ele, sintetizam MOURA et al (2011), seja na formação básica ou em formação em serviço/continuada, a possibilidade de agregar

conhecimentos que promovam o desenvolvimento da pesquisa pedagógica para a compreensão e aperfeiçoamento de sua ação como professor. Tal método se configura no sócio-interacionismo, onde existe uma interação social, como o nome já diz entre indivíduos, cada qual com o seu conhecimento e fundem-se ideias em prol de uma aprendizagem significativa, colocando o educando como o sujeito transformador e o único capaz de promover seu aprendizado quando compreende com exatidão o conteúdo que lhe foi apresentado, possibilitando uma real ação profissional deste.

## O DIÁLOGO

A inserção do diálogo, em sala de aula, contribuiu em muito para a constituição de tal situação, visto que, nele, dá-se prioridade à forma como o aluno aprende, enfatizando a construção do conhecimento a partir das relações com a realidade.

O professor, agora, tem o papel de coordenar as atividades,

perceber como cada aluno se desenvolve e propor situações de aprendizagens significativas. Torna-se um orientador que remove obstáculos à aprendizagem, localiza e trabalha as dificuldades do aluno, sintetizam MOURA et al (2011). Elabora aulas a partir das necessidades geradas e da interação acadêmico-professor, em sala de aula.

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor é essencial neste processo de ensino-aprendizagem onde este deve portar-se como um mediador, capaz de instigar a curiosidade nas suas aulas, para que aprenda a buscar por meio da pesquisa e avaliara as argumentações que servem de ampliação do seu conhecimento e as outras que interferem negativamente neste processo, começando a produzir suas próprias opiniões de uma maneira argumentativa com a ótica crítica de um ser humano reflexivo. Característica, esta que abrirá portas no mercado de trabalho por ser um profissional com um diferencial ativo e inovador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. e DIAS, L. M. **O. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO UM DESAFIO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NOS DIAS ATUAIS.** Diálogos & Ciência – Revista da Faculdade de Tecnologia e Ciências, ano 9, n. 28, dez; 2011.

ANASTASIOU, L. G. C. **SABERES PEDAGÓGICOS E SABERES CIENTÍFICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO E DO BACHAREL.** Pleiade; Foz do Iguaçu; v. 1, n. 2, jul. /dez. 2007, pp. 7-27.

ANJOS, D. D. e PEREIRA, L. R. **O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: Perfil, Desafios e Trajetórias de Formação.** Seminário Internacional de Educação Superior 2014 – Formação e Conhecimento. Disponível em: < [https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/31.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2015

CASTELLI, M. D. B. **DOCÊNCIA REFLEXIVA NO ENSINO SUPERIOR: Processo Dialógico de Reelaboração dos Saberes.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1210/454>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

FISCHER, B. T. D. **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: Questões e Alternativas.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, set. /dez. 2009, pp. 311-315.



**Márcia Moreira Pereira**

Doutoranda em Letras  
(Mackenzie/SP)

Docente da FCE - Polo Botucatu

## LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Este artigo tem como objetivo expor algumas das principais teorias acerca do conceito de letramento na atualidade, discutindo em especial o conceito de letramento literário. Partindo da definição do termo letramento e de sua história, o artigo procura discutir seus possíveis usos práticos no processo de escolarização, entre outras coisas, na comparação com o conceito de alfabetização. Um de seus aspectos mais relevantes é a apresentação do letramento sob a perspectiva da multiplicidade de suportes discursivos.

O conceito de letramento tem, ultimamente, conquistado muita visibilidade, em razão das diversas possibilidades de aplicação prática no universo escolar, mas também de sua amplitude teórica. O que começou como uma teoria ainda incipiente, nos anos oitenta, agora tem cada vez mais importância e incidência no processo de escolarização. Partindo do pressuposto de que a escola deve, entre outras funções, formar cidadãos, o letramento está cada vez mais em evidência, uma vez que privilegia o uso social da leitura e da escrita.

Nesse contexto, a proposta deste artigo é refletir e apresentar algumas considerações preliminares e introdutórias acerca do letramento, em seus diversos aspectos práticos e teóricos.

O termo letramento originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares,

foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2004, p.18). Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street, o tema do letramento passa a ser difundido no Brasil por volta dos anos oitenta, com a produção da linguista Mary Kato, entre outros pesquisadores. Desde então, tem sido pesquisado por estudiosos como Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani, Rojane Roxo e muitos outros.

O conceito de letramento surgiu devido à necessidade de uma palavra que nomeasse as práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que vivia o cidadão. Ainda segundo Magda Soares,

*o surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo que alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2003, p.29).*

Um dos pressupostos do letramento é a questão da leitura de mundo, proposta, pioneiramente, pelo educador Paulo Freire, para quem ela seria fundamental na vida escolar do aluno, o que o vincula definitivamente ao conceito de letramento, já que, em sua teoria, Paulo Freire defendeu a alfabetização como meio de conscientização e de apropriação social da leitura e da escrita pelo alfabetizando. Nesse sentido, com o letramento, é possível que se tenha

criado um novo termo para designar o que Freire já antecipava há quatro décadas...

Desse modo, pode-se inferir que o letramento é o uso social da leitura e da escrita, estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado: essa idéia pressupõe que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo conseqüências tanto políticas quanto sócio-culturais, seja para o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, "independentemente" do grupo a que se vincula.

Mortatti, em seu livro Educação e letramento, traça um breve histórico da educação do Brasil, mostrando, em cada época, sua necessária evolução. Segundo a autora,

*no Brasil, certamente em decorrência*

*das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto (MORTATTI, 2004, p. 33).*

A autora afirma ainda que, apesar de certa resistência, houve mudanças substanciais no desenvolvimento da alfabetização e sua prática na escola. Está claro, para ela, que essas mudanças ocorreram de acordo com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, moldando também a forma de alfabetizar o cidadão, já que, a certa altura, não era mais possível simplesmente alfabetizá-lo, sendo, portanto, necessário letrá-lo.

Hoje, por exemplo, é preciso saber

fazer bom uso da leitura e da escrita de acordo com as contínuas mudanças e exigências sociais. Portanto, Mortatti mais uma vez reforça a necessidade do letramento, conceito que vai além da noção restrita de alfabetização. É claro que ocorreram mudanças significativas até hoje na educação e no meio que a envolve. Por isso, em se tratando de letramento, a autora reforça:

*se 'educação' é uma palavra bastante utilizada e com significado relativamente conhecido, o mesmo não ocorre com 'letramento', de recente introdução em nossa língua e diretamente relacionada com a visibilidade de novos fenômenos e com a constatação de novas formas de compreendê-los e explicá-los (MORTATTI, 2004, p. 35).*

## ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Como sugerimos acima, o conceito de letramento literário vem se tornando cada vez mais conhecido no meio acadêmico e escolar, uma vez que indica a leitura/produção e a visão crítica dos conteúdos abordados na escola, bem como nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Graça Paulino,

*usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita,*

*através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).*

Portanto, podemos destacar na prática do letramento – como, de resto, já propunha o Método Paulo Freire de Alfabetização – a importância de se levar em consideração a leitura de mundo do aluno, na medida em que o discente possui conhecimentos aos quais agrega valores pertinentes aos conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, o que se pretende é tornar a cultura do alunado como um processo relevante, promovendo a "troca cultural" na sala de aula, já que, de acordo com essa teoria, o

educando não deve ser como um "depósito" no qual o docente despeja conteúdos estabelecidos, sem levar em consideração sua realidade (FREIRE, 1996).

Uma das maiores discrepâncias que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca relevância dada à própria obra literária, que, em geral, é apresentada aos alunos como algo "impossível" de se desvendar ou entender ou é ensinada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e vida e obra dos autores. Assim, quando o texto literário é levado para aula, acaba servindo apenas como instrumento pedagógico para transmissão de conteúdos lingüísticos, e a leitura, muitas vezes, é vista como algo não prazeroso e regrado. Para Rildo Cosson, o letramento literário propõe uma visão voltada para o verdadeiro sentido da leitura e literatura, existindo, na cultura social e escolar, basicamente três pontos nevrálgicos que destituem o poder da literatura:

*alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas (...) outros tem a consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades lingüísticas*

*(...) por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura, todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é tratada, ela se torna inacessível (COSSON, 2006, p. 10).*

Portanto, podemos destacar que a literatura e a leitura literária só terão espaço na escola – e, conseqüentemente, na sociedade – quando se superarem certos desafios impostos pelo processo de supressão da literatura enquanto arte na própria escola. Uma das alternativas possíveis para elevar a verdadeira importância da literatura, começaria pela própria prática de leitura na sala de aula:

*assim, para que o letramento literário seja de fato desenvolvido, a escola não deve limitar-se aos objetos lidos, mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada no seu interior; sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos (RANKE, MAGALHÃES & FERREIRA, 2011, p. 32).*

Podemos, por isso, elencar pelo menos dois aspectos importantes, implicados na relação entre o ensino de literatura e letramento literário. Em resumo, o letramento literário se configura numa prática que poderá:

1. despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (fruição estética);
2. desenvolver sua competência crítica (consciência ética).

Assim sendo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa. Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, pois se a escola considera a prática da leitura algo realmente importante deveria, no mínimo, ceder um espaço – em sua grade disciplinar, em seu currículo – para ela, e não exigir que seja feita nos intervalos entre aulas ou em "sobras" de tempo.

Refletindo sobre essa questão na Educação Básica, Alexandra Pinheiro afirma:

*o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários (PINHEIRO, 2001, p. 301).*

Em alguns documentos escolares já é possível encontrar o reconhecimento/valorização do

letramento e sua prática, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), este último especialmente voltado à leitura no Ensino Médio. Segundo as OCN, é necessário incitar a prática e importância da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno,

*para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de 'letrar' literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 54).*

Finalmente, partindo dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário deve buscar

também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos (emotivo, psíquico, biológico, social etc.) da criança e do jovem.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir por meio do letramento literário.

Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. Por isso é que abordamos, aqui, a importância do reconhecimento do letramento literário, já que o conceito não propõe exatamente um método de ensino de literatura, mas um novo olhar para leitura, um olhar por diversos prismas, um olhar cuidadoso e atencioso, por parte de todos, principalmente do corpo escolar. Afinal, como já afirmou Antonio Candido (2004), a literatura ensina a todos, com as forças e oposições que a compõem, permitindo assim contatos além do que a pedagogia impõe e aprisiona.

De fato, para a nova geração, é imprescindível letrar, já que novos tempos pedem novas práticas. Os letramentos sugerem nada mais que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, na tentativa de um possível domínio pleno do(s) discurso(s). E o letramento literário pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.

## LETRAMENTO & LETRAMENTOS...

De acordo com uma primeira definição geral e como vimos sugerindo até aqui, o letramento pode ser entendido como o uso da leitura e da escrita em práticas diversas, como a obtenção de

informações, a escrita e recepção de e-mails ou, simplesmente, a realização de qualquer tipo de leitura, sabendo interpretá-la e relacioná-la ao objetivo pretendido.

O que muitas vezes não nos

damos conta – nem a escola! – é que, no dia a dia, estamos envolvidos direta ou indiretamente com muitas práticas sociais de leitura e escrita, em contextos diversos: como em casa, na escola, na igreja, no trabalho ou com os amigos. Muitas crianças e adolescentes fazem uso da escrita

e da leitura no seu cotidiano, seja nos sites de relacionamento ou nos blogs de ue costumam participar, seja na leitura de revistas em quadrinhos etc. Ocorre que, muitas vezes, a escola ignora essa realidade vivida pelo aluno, apenas impondo-lhe a necessidade – quando não, a obrigatoriedade – de se tornar um leitor de textos que são, via de regra, automatizados pela própria escola, os quais, em geral, encontram-se fora da realidade do aluno. A prática de leitura e escrita na escola deve estar sempre relacionada à reflexão do contexto social do aluno, fazendo com que o estudante se posicione, autonomamente, diante dos desafios da realidade e possua uma visão crítica sobre o mundo. Para Magda Soares,

*o letramento é, sem duvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2004, p. 120).*

É extremamente relevante ressaltar que há diferentes tipos de letramento, motivo pelo qual um indivíduo pode ser capaz de fazer uma lista de supermercado, escrever uma receita ou um bilhete, mas não ser capaz de escrever uma

argumentação coerente, defendendo um tema ou fazendo uma crítica sobre determinado assunto.

Cumprir lembrar que letrar é mais que alfabetizar... é algo além de somente decodificar letras e signos, já que o letramento propõe que o leitor/escritor tenha senso crítico e autonomia diante do mundo e de suas práticas sociais, sabendo sobretudo interpretar a realidade discursiva em que está inserido. Nesse caso, o aluno simplesmente alfabetizado decifra os códigos, enquanto o letrado entende seu significado, interpretando-o. Por isso, muitas vezes, o aluno apenas automatiza a leitura, sem tirar proveito dela.

Tal reflexão nos leva a inferir que, diante da realidade que se apresenta, é possível ser letrado e não ser alfabetizado. Um exemplo disso é o indivíduo que pode votar, mas não consegue ler e interpretar o que está escrito no seu título de eleitor, muito menos entender – por meio da leitura – as propostas de seu candidato. Outro exemplo comum é o do cidadão que preenche uma ficha de emprego: ele pode conseguir preencher toda ficha, mas quando é perguntado – por meio da escrita – o que exatamente busca com o cargo pretendido, não consegue se expressar e, muitas vezes, sequer passar para o papel suas idéias. Na prática de alfabetização na sala de aula, é comum o aluno se tornar um mero “decifrador” de códigos e signos lingüísticos ou ainda um “copiador” de textos, fazendo com que a leitura

e a escrita se tornem algo mecânico, automático e desprazeroso.

Cada indivíduo tem seu nível de letramento, uma vez que até mesmo uma criança de dois anos possui um conhecimento de mundo. A escola, portanto, deve se apropriar desse nível de letramento de cada aluno e elevá-lo, fazendo, assim, com que o aluno desenvolva sua capacidade de expressão e de inteligência do mundo. Podem-se pontuar algumas considerações acerca de como lidar com o texto escrito – como sugerem, por exemplo, algumas diretrizes propostas pelo Departamento de Educação do Governo Australiano, para quem, do aluno em contato com o texto, espera-se que: a) examine o sentido que não está explícito na superfície do texto; b) considere o propósito do texto e as intenções do autor; c) compreenda que os textos não são neutros, pois eles representam visões particulares, silenciam outros pontos de vista e influenciam as pessoas; d) questione e desafie as maneiras como os textos são construídos; e) analise o poder da linguagem na sociedade, bem como as relações de poder que a linguagem oculta (DEPARTAMENT OF EDUCATION, 2011).

Ainda na questão das diferenças entre letrado e alfabetizado, Magda Soares, uma das precursoras do estudo do letramento no Brasil, reforça a distinção que há entre ambos, já que, para ela, os dois termos são essencialmente diversos:

*uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o indivíduo pode não saber ler e escrever; isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentindo vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar; esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 24).*

Visto sob uma perspectiva contrária, isso quer dizer, também, que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: o cidadão alfabetizado sabe ler e escrever, enquanto que o cidadão letrado não somente sabe ler e escrever, mas é ainda aquele que faz um uso distinto da leitura e escrita, correspondendo adequadamente às demandas sociais dessa leitura e escrita. Portanto, da mesma forma que se pode ter um analfabeto letrado, é possível existir um alfabetizado iletrado...

Para MORTATTI (2004), a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, mas ambos estão

relacionados com as práticas de leitura e escrita: o letramento envolve seu uso social, não se distanciando da prática educativa e de escolarização, mas ocorre em situações diversas dentro ou fora do universo escolar. Segundo Leda Tfouni,

*apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que os sistemas de escritura são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito (TFOUNI, 1988, p. 9).*

Além disso, a autora lembra que a alfabetização é algo individual, estando ligado à educação formal e à escolarização, enquanto que o letramento é voltado para os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. Segundo ela, o letramento centraliza-se no social de maneira ampla, desligando-se do individual.

Há que se destacar ainda, sobre esse assunto, o fato de ser possível falar não em letramento, num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural, como a indicar os vários desdobramentos que a primeira noção, aqui explicitada, pode adquirir. Rildo Cosson (2006), por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado letramento literário, particularmente voltado ao ensino da literatura em sala de aula. Em seu

livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na sala de aula. Assim, segundo Cosson,

*ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2006, p.120).*

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como ele se dá, em especial, na escola, já que convém lembrar que os textos que estão presentes no cotidiano do aluno também estão na escola. Baseadas nessa questão, as autoras Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça, no livro *Letramentos no ensino médio*, relatam o exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte de seu tempo do computador, justamente lendo. Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados na sala de aula, mas, no dia-a-dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade

com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadãos (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009)

Outra pesquisa que tem buscado desenvolver os aspectos diversos do letramento é aquela realizada por Roxane Rojo, que propõe o sugestivo termo multiletramento, cujo sentido remete à capacidade que tem o indivíduo de dominar a leitura e a escrita relacionadas às mídias contemporâneas. Os alunos de hoje, portanto, estariam habituados a lidar com as novas mídias, em especial com os computadores, para a realização de diversas tarefas, desde a produção de um trabalho escolar até uma conversa com amigos nas

redes sociais; assim, esse aluno, por meio dessas atitudes, já estaria em contato direto com as práticas de leitura e escrita, o que não pode ser ignorado pela escola. (ROJO, 2009)

Diante da realidade descrita, faz sentido a proposta de Francisco Júnior, ao defender uma nova prática de letramento, voltada para a capacidade humana de realizar uma leitura diária e crítica do mundo – do mundo interior para o mundo exterior –, e assim compor novos mundos intermediados pelo uso de diversas linguagens e sentidos, tendo como vetor principal

*um conceito de apropriação e uso social para a leitura-escrita (letramentos) que transcende o mero*

*entendimento de alfabetização funcional e concebe a educação como um processo (amplo e dinâmico para a construção do conhecimento, pelo resgate e valorização das múltiplas experiências do sujeito para significar seus mundos e cultura). (JUNIOR, 2009, p. 42).*

O autor acredita, portanto, que a prática de leitura e escrita de forma positiva e crítica deve partir do interior do indivíduo e, assim, ser exteriorizado, exercitando a leitura e escrita de forma autônoma e voluntária. Cavalcante, na sua teoria, baseia-se na prática do educador Paulo Freire, que, como vimos no início deste ensaio, se negava a diferenciar a alfabetização da conscientização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova geração de professores precisa, efetivamente, de novas ferramentas para a prática do ensino de leitura e escrita, o que influencia na formação de ambos (professores e alunos). Há um grave conflito entre a escola pública e a juventude, na medida em que a escola precisa rejuvenescer, o que nem sempre ocorre: hoje em dia, verifica-se que os alunos vão à escola também pela sociabilidade e não só pela aprendizagem. Talvez se a escola se adequasse ao mundo do aluno, ele se interessaria mais pelos conteúdos curriculares.

Estão surgindo, com a internet,

novos gêneros discursivos, como, por exemplo, o twitter, modelo de escrita que exige que a mensagem seja formulada com apenas 140 caracteres, o que leva o internauta a desenvolver sua criatividade e adotar outras práticas de escrita... A nova geração está inserida nesse meio, importantíssima questão para o ensino atual. Quando se tem um texto digital, é possível interagir, intervir nele, e os alunos poderão se tornar leitores e escritores por meio dessas ferramentas. É, como vimos, o que Roxo (2009) chama de multiletramento, voltado para o texto contemporâneo, que supõe

outras formas de leitura e escrita (por exemplo, o hipertexto).

Cada vez mais, ensinar torna-se desafio para o professor – o docente deve se aproximar da realidade atual e não ficar preso a antigas fórmulas. O maior problema no Brasil é a questão da diferença social, que se reflete na escola. Mudanças no ambiente escolar precisam acontecer urgentemente, a ponto de causar impacto nas pessoas: o que falta na escola é se conscientizar de que se faz necessário trabalhar o aluno de acordo com seu mundo, seu contexto social e as novas práticas de leitura e escrita.

Já que a escola tem o propósito de formar cidadãos, na prática escolar não deve ser ignorado o universo no qual este aluno se insere:

*a main point being that communicative events take place in spaces charged with social and cultural meanings. Speakers*

*or reader/writers bring their world view, language practices, history, and experience with the other participants to a given situation. (KALMAN, 2008, p. 25).*

De fato, na e para a nova geração é imprescindível letrar, já que novos tempos pedem novas práticas. O

letramento sugere nada mais que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, e o domínio pleno do(s) discurso(s) pode ser o primeiro e, talvez, mais eficaz caminho para isso.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. Rio de Janeiro, Duas cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário. São Paulo, Contexto, 2006.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION. AUSTRALIAN CURRICULUM. <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit#whatis> (pesquisado em 01/08/2011)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- JUNIOR, Francisco Silva Cavalcante. Letramentos para um mundo melhor. Alínea, Campinas, 2009.
- KALMAN, Judy. "Beyond definition: central concepts for understanding literacy". *International Review of Education*, V. 54, No. 5-6: 523-538, Nov. 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 2006. ([http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf))
- MORAES, Mariléia Gollo. "Alfabetização - Leitura do Mundo, Leitura da Palavra - e Letramento: Algumas Aproximações". *Revista de Ciências Humanas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões*, Ano 7, No. 7: 1-11, 2005 ([http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1\\_3\\_26.pdf](http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf))
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento, São Paulo: UNESP, 2004.
- PAULINO, Graça. "Letramento literário: por velas e alamedas". *Revista FACED, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador*, No. 05: 110-121, 2001.
- PINHEIRO, Alexandra. "Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola". In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Dourados, Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.
- RANKE, Maria da Conceição Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; SILVA, Luiza Helena Oliveira; FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. "Letramento Literário: falem meninos e meninas, nós queremos ouvi-los sobre a leitura de textos literários no ensino médio". *Revista Querubim, Universidade Federal Fluminense*, Ano 07, Vol. 02, No. 15: 30-37, 2011.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos. A Escola e a Inclusão Social. São Paulo, Parábola, 2009.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDOÇA, Márcia. Letramentos no ensino médio, São Paulo, Ação educativa, 2009.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Campinas, Pontes. 1988.



## INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O presente artigo de revisão tem como objetivo a inclusão de todos que necessitam dela em especial as pessoas com deficiência auditiva. No entanto, a educação para todos, isto é a educação que visa melhorar as condições de vida do deficiente auditivo incluindo-o na sociedade de forma igualitária. Ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos. Assim, a escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas, a postura, atitudes, mentalidades e formação dos educadores e da comunidade escolar em geral para aprender a lidar com o diferente e conviver naturalmente com as diferenças.

As pessoas portadoras de deficiência e suas organizações descrevem, a partir de suas experiências, como as barreiras econômicas e sociais têm obstruído a participação plena das pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Estas barreiras estão espalhadas a tal ponto que nos

impedem de garantir uma boa qualidade de vida para nós mesmos.

O novo desafio consiste em que pessoas deficientes e formuladores de políticas compartilhem suas perícias e decidam sobre soluções alternativas para o "problema" da deficiência, soluções estas baseadas na remoção das barreiras



**Maria Eliete de S. Lima**

Licenciada em Letras pela Faculdade de Interlagos de Educação e Cultura e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho; Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil.

Professora do ensino Fundamental desde 1991 na secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Também professora de Educação Infantil no Céu Cei Três Lagos pela Prefeitura da cidade de São Paulo.

da sociedade e na plena integração e que ensejem às pessoas com deficiência uma participação plena e igualitária na sociedade. Enfatizando direitos, não a caridade. Existem ainda muitas pessoas que não entendem que a deficiência é uma questão de direitos humanos. As violações contra os direitos humanos das pessoas deficientes ocorrem diariamente em todos os países do mundo. Estas violações estão institucionalizadas nos sistemas administrativos de cada país.

Nos deficientes auditivos, o desenvolvimento da capacidade de perceber e reproduzir os sons da fala vai depender da gravidade do problema e da idade em que eles iniciam um tratamento fonoaudiológico associado ao uso de aparelho auditivo e à estimulação ambiental. Pessoas que nascem com deficiência auditiva muito acentuada dificilmente conseguirão aprender a falar. Para a maioria delas a linguagem dos sinais pode tornar-se o único meio eficaz de comunicação com os outros seres humanos. Muitos surdos falam e são compreendidos, percebendo-se na fala deles apenas alterações na produção de alguns fonemas e na qualidade da voz, decorrentes em parte da diminuição ou da ausência daquilo que denominamos feedback auditivo. O feedback auditivo é o mecanismo pelo qual utilizamos a audição de nossa própria fala e para monitorar os sons que estamos produzindo, a qualidade da voz, a velocidade e a coordenação da

fala. Sem esta capacidade de nos escutarmos enquanto falamos, a inteligibilidade da "fala" fica comprometida (Revista N. Escola, 1999, p. 51).

No entanto, são várias as causas que provocam a deficiência auditiva. Sendo importantes que estas causas sejam percebidas e compreendidas pelo grupo familiar para melhor atendimento as crianças com estas necessidades. Portanto é necessário que os profissionais da educação identifique-as nos primeiros anos escolares, para que o apoio e o atendimento seja mais eficaz tanto pela escola, família e sociedade.

Considerando que a maior proporção de pessoas com deficiência de nosso país se encontra carente de recursos mínimos indispensáveis para garantir uma boa qualidade de vida; que é compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho, criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social equitativa, inclusão escolar, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho, entre outros; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária; que não existe equidade na atenção para todos.

Queremos uma sociedade

baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos sem discriminações de nenhum tipo; que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para a convivência social. Que aspiramos a uma sociedade na qual o respeito à dignidade do ser humano e a condição de pessoa de todos os seus integrantes sejam valores fundamentais; Que é necessário obter a promulgação de políticas por parte dos governos de nossos países que garantam a vigência e o exercício real e efetivo dos direitos humanos das pessoas com deficiência. (Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75).

Sabe-se que ainda é insuficiente a ação das nossas políticas públicas para tornar efetivas as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, aprovadas pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas no dia 20 de dezembro de 1993. É imprescindíveis uma cooperação mais ampla entre os organismos governamentais que atendem à problemática da deficiência e os movimentos associativos de pessoas com deficiência auditiva e suas famílias, para um fortalecimento efetivo da sociedade que garanta uma participação direta dos beneficiários na elaboração das políticas e dos serviços a eles destinados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi investigado as possibilidades da construção do sistema de inclusão de crianças surdas no sistema de ensino. Com uma perspectiva de melhorar as condições do seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e social. É importante ressaltar os resultados dessa pesquisa para que seja possível pensar o trabalho educativo e a inclusão desses alunos na escola e na sociedade.

Baseado na formação do profissional que atende estas crianças com deficiência auditiva é necessário que ele tenha subsídios para atendê-la. Portanto a escola deve oferecer condições básicas e estrutura para uma educação inclusiva.

Esta pode construir a qualidade

formal, como instrumento fundamental, para inserir e desenvolver os tipos de linguagens necessárias para o deficiente surdo. No decorrer da pesquisa sobre crianças portadoras de deficiência auditiva, foi possível identificar uma diretriz das ações dos diversos grupos existentes e que priorizam, cada um deles, um dos aspectos da luta: direitos, integração, divulgação dos diversos tipos de deficiência, autonomia do portador de deficiência.

Para concluir esta pesquisa é possível afirmar que o ponto da ideia central, comum a todas essas tendências: são pessoas portadoras de deficiência discutindo, argumentando e decidindo como sujeitos da ação a maneira de

aumentarem e afirmarem a sua participação na sociedade.

No momento em que se vive, é visível a fase de auto-questionamento e avaliação sobre uma política pública voltada para as crianças portadoras de necessidades auditiva. Através desta pesquisa, foi possível perceber a importância de se ter mais embasamento teórico e reflexivo sobre o fato da inclusão de deficiente auditivo. Isso certamente possibilitará maior consciência e contribuição para a prática do processo educacional.

## REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS EM SEU TRIGÉSIMO SÉTIMO PERÍODO DE SESSÕES, PELA RESOLUÇÃO 37/52, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1982.

BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. MEC.

BRASIL/MEC/SEESP - Política Nacional de Educação Especial, Brasília: 1994. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Governo do Estado de São Paulo. 1987.

EDUCAÇÃO, secretaria Municipal de. Política Nacional de Educação Especial SME, 1997.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA INTERVENÇÃO NO PROCESSO ESCOLAR

Este artigo tem como objetivo nos fazer refletir sobre as diversas Dificuldades de Aprendizagem existentes no processo escolar, dificuldades estas que vem afetando grande parte do progresso escolar e atingindo o desenvolvimento global da criança incluindo as diversas reações no decorrer da Alfabetização. Para tanto, é possível observar que no processo de ensino e aprendizagem existe uma grande diversidade de dificuldades, dificuldades estas que surgem no decorrer dos anos e envolvendo uma enorme quantidade de crianças. O educando está diretamente ligado ao meio em que vive, ou seja, o interagir desse aluno surge a partir daí, considerando que ele não é um ser neutro. Por isso, no processo é importante considerar as diversas imagens e seus principais sentidos na alfabetização inicial, pois sendo a criança um ser que tem uma determinada cultura e vive em um determinado espaço social é fundamental considerar seus estímulos, habilidades e potencialidades e certamente haverá um processo positivo.

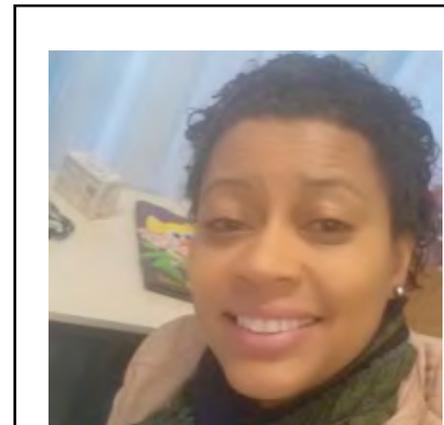
Sabemos que o processo de alfabetização inicial no Brasil é marcado por um enorme fracasso e conseqüentemente reproduz um grande número de desistência dos alunos principalmente quando nos referimos á crianças de escola pública e assim vem apresentando um resultado negativo e uma defasagem muito grande, e isso certamente tem prejudicado a aprendizagem dos educandos que saem das séries iniciais. O fato é que essa realidade existente nas escolas brasileiras e de modo geral, formam alunos que mal conseguem ler e escrever, que não sabem ao menos interpretar e produzir pequenos textos e sem dúvidas estes são reflexos das diversas Dificuldades

de Aprendizagem, dificuldades estas que na maioria das vezes não são consideradas como questões ligadas ao desenvolvimento geral do processo escolar.

Guiomar Namó de Mello em seu artigo diz que:

*“as últimas estatísticas do MEC dão conta de que em 1982, como não há pelo menos quatro décadas, cerca de 50% dos alunos matriculados na primeira série do 1º grau não conseguiram concluí-la. Fracassaram logo no início da escolaridade, por abandono da escola ou repetência”.*

Por isso, no primeiro momento é fundamental considerar que o



**Flavia Aparecida  
de Jesus Santos**

processo de ensino e aprendizagem não existe por si só e então se faz necessário considerar os diversos fatores que acompanham o mesmo. Pois a aprendizagem surge desde o convívio familiar interligando o processo escolar, processo este que tem como fundamento possibilitar uma melhor reflexão, avaliação e solução em relação às diversas Dificuldades de Aprendizagem existentes no ambiente escolar que obviamente envolve o educando interferindo em seu desenvolvimento e sem dúvida é importante considerar desde já os aspectos cognitivos, pois é através dos estímulos que a criança identifica não somente os símbolos, mas também as letras.

As chamadas dificuldades estão presentes a partir de diversos aspectos, dificuldades estas que podem parecer simples, mas certamente tem uma grande influência no desenvolvimento da criança e muitas vezes surgem a partir da interação com o meio em que vive e a relação com o ambiente escolar, envolvendo também a coordenação motora e os aspectos cognitivos. É possível considerar também que as diversas dificuldades de aprendizagem muitas vezes estão associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais.

Segundo (GRIGORENKO, STERNEMBERG, 2003, p.29),

*“Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos”.*

Com a permanência das diversas Dificuldades de Aprendizagem envolvendo alunos da escola pública no processo de Alfabetização e Letramento, diversas pesquisas relatam que são muitas as crianças encaminhadas para atendimentos especializados, pois cada vez mais aumenta o

índice de reprovação, porém diante das pesquisas envolvendo este tema é fundamental considerar que o papel do professor neste processo é de grande importância para identificação e atuação junto a toda equipe interdisciplinar na escola. Diante desse assunto, é possível levar em consideração os últimos resultados envolvendo o número de crianças com Dificuldades de Aprendizagem no Brasil.

Diante das diversas potencialidades existentes é fundamental que o professor com seu papel fundamental na busca por uma educação de qualidade ultrapasse a mera questão da alfabetização, sendo que cada criança apesar das dificuldades é capaz de superá-las sendo persistente nesse processo, mas para que isso aconteça é necessário um olhar significativo na busca por uma melhoria, considerando que algumas crianças terão uma forma diferenciada de aprender.

Sendo assim, a partir do momento em que a criança é inserida no ambiente escolar a mesma agrega conhecimentos e cria habilidades na aprendizagem, fator muito importante para seu desenvolvimento na sociedade acadêmica, mas para que isso aconteça de forma positiva é importante considerar a inserção da família como peças fundamentais que devem fazer parte durante todo este período. No entanto, a partir da colaboração de toda equipe escolar

e familiar é possível observar se a criança apresenta dificuldades em sua aprendizagem em sala de aula com maior facilidade, e assim, certamente será mais fácil planejar e oferecer novos métodos para trabalhar com a criança e desenvolver conhecimentos em seu ambiente escolar, e assim o alfabetizar terá mais possibilidades e se tornará um processo qualitativo.

Quando pensamos nas Dificuldades de Aprendizagem presentes no meio escolar, não devemos pensar simplesmente que este é um processo que interfere apenas no período de alfabetização, pois sem dúvidas ultrapassa a questão do ensinar a ler e escrever, pois a escola é o espaço que permite às crianças receberem, não apenas conhecimentos formais, mas também toda a bagagem histórica, cultural e social que a humanidade construiu durante os séculos.

Sendo assim, este trabalho tem o intuito de apresentar as Dificuldades de Aprendizagem, ultrapassando uma formação ética com o intuito de preparar o educando para a sociedade, ou seja, é fundamental que toda equipe gestora em prol de uma educação qualificada busque uma junção eficiente entre pais, professores e comunidade para identificar os problemas existentes no meio educacional e assim proporcionar diversas possibilidades de mudança pensando em um mundo melhor.

Segundo Pérez (2002, p. 66) a

alfabetização,

*“é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola”.*

Portanto, sabemos quão amplo é o processo de alfabetização, mas sabemos também que dentro desse processo existem diversas mediações no qual de certa forma pode interferir seja positivamente ou negativamente e As Dificuldades de Aprendizagem quando identificadas certamente podem influenciar constantemente o processo de ensino e aprendizagem,

mas para que isso seja visto de forma positiva e tratado com um olhar qualitativo é preciso que a Instituição de Ensino juntamente com toda equipe escolar trabalhem juntos com objetivos voltados para possibilidades de superação e não com a exclusão das mesmas e é claro sendo o professor um mediador e uma peça fundamental nesse processo.

## O PROCESSO ESCOLAR DE ALFABETIZAÇÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Quando pensamos no processo de alfabetização, logo nos vem à mente o grande avanço e sem dúvida é possível considerar a alfabetização como uma grande conquista, pois até o final da Segunda Guerra Mundial uma boa parte da população era analfabeta, e foi a partir daí que a escola passou a ser um lugar importante com uma fundamentação voltada para a urbanização e a industrialização. A partir dessa era em meados de 1950, além de existir grande imigração da população que residia na zona rural para a zona urbana, houve uma grande preocupação em preparar as novas gerações para a sociedade aumentando então o número de crianças matriculadas, mas o analfabetismo continua até os dias de hoje e com um marco muito grande na sociedade atual.

Certamente a alfabetização, ou melhor, o ato de ensinar a ler

e escrever é uma das maiores riquezas de nosso país, pois o mesmo possibilita uma construção ética, moral, social e cultural para o indivíduo e facilita sua relação na sociedade em que vive.

Segundo Ávila:

*(...) alfabetização, em sentido comum, é o ensino das técnicas de leitura e escrita. Entretanto, como a leitura e escrita são apenas instrumentos para a formação humana, constituindo parte do processo educativo tomado como um todo, o termo alfabetização tem hoje um sentido mais amplo e funcional, abrangendo a soma de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes que permitem ao indivíduo não só apossar-se dos elementos culturais entesourados pela humanidade através da linguagem escrita, mas, sobretudo, participar de maneira mais consciente e efetiva na vida comunitária. (apud ANDRADE, 1999, p.15)*

Mesmo sendo a alfabetização um processo fundamental para o desenvolvimento geral da sociedade, a escola ainda carrega características históricas muito fortes que partem desde o fracasso escolar atingindo também a estrutura física e a formação continuada de professores e isso é um dos resultados do ainda existente analfabetismo no Brasil e certamente todos estes aspectos colaboram para o surgimento das Dificuldades de Aprendizagem. O fato é que, quando paramos para refletir em relação à educação envolvendo a alfabetização, é possível lembrar também que vários são os reflexos trazidos desde a antiguidade até os dias de hoje, pois partindo das humildes escolas com salas de aulas adaptadas, com alunos de diversas séries, pouco material pedagógico, muito vale o esforço do professor e do aluno

para superar esses obstáculos e é claro essa realidade ainda existe em escolas de pequenos povoados em alguns Estados e isso de certa forma colabora para o fracasso escolar, ou seja, a qualidade de ensino das escolas públicas em nosso país é tão corriqueira que tem a capacidade de formar alunos que mal sabem ler e escrever.

Mas é necessário que haja muita garra para que o desânimo não deixe que as dificuldades consigam vencer as potencialidades, pois a partir da tomada de várias decisões pensando na necessidade dos alunos quanto ao compromisso de encontrar um método que se adéque a este processo. E é claro que diante das diversas dificuldades existentes é preciso buscar uma base teórica para a compreensão da maneira pela qual a criança aprende e é claro que na atualidade pensando-se na necessidade de novos métodos cabe ao professor familiarizar-se ao construtivismo de Emília Ferreiro e Jean Piaget para um melhor discernimento e assim buscar conhecimento sobre os princípios teóricos e também metodológicos da alfabetização e é claro que o alfabetizar não tem uma receita pronta, então cabe ao educador adaptar a sua metodologia as necessidades do educando na busca de identificar os principais caminhos e assim superar as possíveis dificuldades.

É muito comum que alguns

alunos ao ser alfabetizados, no início do aprendizado não compreendam a forma coerente da composição da palavra, pois em alguns casos constata-se que nesse início os mesmos não aprendem a soletrar, por isso é fundamental que o professor sendo um mediador e peça fundamental nesse processo procure uma metodologia no qual não apresente atos falhos quanto a esta questão, pois uma simples falha pode acarretar um fator atrativo para as chamadas Dificuldades de Aprendizagem.

As várias transformações existentes no processo de ensino e aprendizagem partem desde os diversos métodos curriculares, metodologia de ensino, e também da formação continuada de professores, métodos estes que partem do tradicionalismo atingindo o construtivismo.

Mas é claro que as transformações metodológicas relacionadas à alfabetização e letramento não são suficientes para que os resultados positivos aconteçam, por isso é imprescindível a constante observação em relação à criança como um ser que vem de uma determinada sociedade e apresentam diversas dificuldades, dificuldades estas que partem desde o meio social atingindo todo o seu desenvolvimento.

E assim certamente compromete o interagir desse aluno, pois o mesmo está diretamente relacionado

com seu meio no processo da aprendizagem de símbolos e seus significados na pré-alfabetização. No entanto, é fundamental que ao pensar em alfabetizar seja levado em consideração o aspecto social da criança, pois é preciso criar possibilidade para que essa criança seja estimulada e assim será possível demonstrar as diversas habilidades, potencialidades, sendo a criança um ser capaz apesar das diversas dificuldades existentes.

De acordo com (Soares, 1998), é fundamental que a escola crie possibilidade para uma constante construção do conhecimento, possibilidades estas que partem desde os diversos caminhos oferecidos para a aprendizagem seja ela consciente ou não, possibilitando que os alunos atuem de forma crítica na sociedade em que vivem, pois certamente para que haja uma transformação é necessário que a escola esteja ciente que seu papel político é lutar contra as diversas desigualdades sociais capacitando o educando socialmente e culturalmente. E certamente é a partir das interações sociais e interpessoais que a criança constrói seu sistema interativo e isso se inicia no convívio familiar através do pensamento e também do raciocínio, pois estes são passos importantes para o aprendizado e conseqüentemente compreende a leitura e escrita, por isso é fundamental uma formação

continuada do professor para o desenvolvimento desse processo.

*Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. (CARVALHO, 2008, p. 17).*

Para tanto, é importante também que o educador considere as primeiras produções escritas pelo educando, pois estas são de fundamental importância e sem dúvida estão representando algo que pode ser identificado a partir de codificação e decodificação.

Outro aspecto importante que deve ser considerado é a leitura de mundo que de certa forma esta envolvida com o educando antes mesmoiniciãodaalfabetização possibilitando ao mesmo um constante desenvolvimento.

Para Freire (1996, p. 69)

*“a leitura do mundo precede a leitura da palavra, deste modo, o autor atenta para o respeito do saber de experiência do educando. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras”.*

Mas certamente o trabalho do professor não pode diminuir a partir daí, pois a criança precisa constantemente de caminhos com diversas possibilidades e é através delas que o mesmo progride, principalmente quando nos referimos às determinadas regras no processo sistêmico, sendo assim o professor deve entender que sua responsabilidade vai muito além do ensinar, pois o processo de aprendizagem é constante e boa parte é de sua responsabilidade, para tanto, cabe ao mesmo buscar uma ampliação em relação à interação professor e aluno, pois certamente a partir daí haverá ainda mais clareza para a identificação e superação das possíveis dificuldades que surgirão no decorrer do processo.

Sendo assim, quando refletimos em relação ao processo de Alfabetização e Letramento, nos deparamos com as conseqüentes Dificuldades de Aprendizagem que em fundamentos biológicos podem ser consideradas como deficiência mental, privação cultural, entre outras.

Federal Register 1997, p.65083, citado por Correia, 1991, nos faz refletir da seguinte forma:

*“Dificuldades de aprendizagem específica” significam uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou*

*escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições com problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que tem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (Federal Register, 1997, p.65083, citado por Correia, 1991).*

Por isso, é importante que haja uma análise reflexiva em relação às Dificuldades de Aprendizagem apresentadas no meio escolar, pois a partir desse intuito e logo após a observação cabe à equipe escolar propiciar meios de intervenção verificando métodos capazes de tratá-las positivamente sem agredir o aluno ou assustá-lo causando assim uma evasão escolar. É fundamental que desde a iniciação do processo escolar seja disponibilizado possíveis recursos envolvendo a leitura e escrita para que a criança no primeiro momento consiga expressar suas dificuldades e potencialidades.

Para tanto nesse processo é necessário levar em consideração que longo é o caminho do desenvolvimento da criança, caminho este que vai da dependência para a autonomia total, passando pela importante

construção da identidade individual e social. Nesse processo, diversos fatores podem influenciar e fazer a diferença, entre estes a importância do brincar que certamente é um recurso fundamental quando o assunto é Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização e Letramento.

Então, reconhecendo que a escola é um dos principais meios de socialização da criança no mundo, e que o brincar é uma atividade prática da criança no mundo, podemos dizer que certamente o brincar na escola possibilitará ampliação do conhecimento de

mundo em todos os aspectos, tornando-o um ser crítico, ético, e autônomo, mas é claro que cabe a Instituição de Ensino buscar recursos fundamentais para o desenvolvimento de determinados aspectos e envolver constantemente o professor como mediador e responsável por grande parte da transformação existente, mas antes de tudo é preciso levar em consideração o quanto importante é considerar que o aluno é um ser capaz e basta receber estímulos para se desenvolver constantemente.

Assim, fica claro que o professor

como mediador deve além da observação buscar métodos junto à equipe gestora com o intuito de solucionar as dificuldades de aprendizagem evitando assim o abandono escolar. Nesta medida, vários são os objetivos a serem atingidos a partir da superação das diversas dificuldades, a construção da identidade e do desenvolvimento do conhecimento do aluno, por isso é importante levar em consideração a autonomia da criança, interatividade e participação, tornando-os seres críticos, reflexivos e preparados para enfrentar desafios desde a mais tenra idade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E. G. C. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, n. 2, maio/ago. 2005.
- CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.
- COELHO, M. T. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1990.
- CORREIA, L. M. (1983). Escala de Comportamento Escolar. Porto: Porto, Editora.
- FERREIRA, A. da S.; PACHECO, A. B. Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes. P. 53 a 76.
- FONSECA, V. Da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre e Artmed, 1995.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia 34ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. Crianças Rotuladas. O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NOVAES, M. H. Psicologia Escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). Gestão democrática. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. P. 57-72.
- VYGOTSKY, L.S. O Papel do brinquedo no desenvolvimento, In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# Publique o seu artigo na Revista Educar FCE



Saiba mais: (11) 4193-1617

# Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS