

# Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

VOLUME 3, Nº 01 - OUTUBRO 2016



ISSN 2447-7931



# SUMÁRIO

- 04** **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E NECESSIDADES**  
Antonio Carlos Sprovieri
- 11** **RAPENSANDO INTERVENÇÕES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO**  
Daniela de Fátima Barbosa
- 17** **O PROFESSOR DE ARTE E O ENSINO NA ESCOLA**  
Eliane Rodrigues P. Viani
- 23** **A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A VELHA "NOVA PROPOSTA"**  
Elizete Aikawa Padilha
- 32** **O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
Elton Vicente Da Silva
- 44** **CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**  
Fabiana Meireles de Oliveira
- 48** **METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**  
Leticia Viana Magni
- 55** **UMA NOVA CONCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO LÚDICO**  
Lilian Meibach Brandoles De Matos
- 66** **INOVAÇÕES DISRUPTIVAS: NOVOS PARADIGMAS PARA A TEORIA DA COMPLEXIDADE NA NOVA EDUCAÇÃO**  
Lucas Sotocorno da Silva
- 80** **O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.**  
Manoel Luiz de Oliveira Neto
- 88** **A ARTE DE FALAR EM PÚBLICO**  
Maria Jaqueline Kroth Bastos
- 101** **O ENSINO DE MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO DA CRIANÇA**  
Maureen Heloisa Roy Dichel
- 106** **DESENHO, EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO**  
Paula De Cassia Vicente
- 125** **PROTOSCOLOS DE ATENDIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPEVI**  
Sandra Mara Robles
- 136** **REVISITANDO O CANTO DE LEITURA: TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS**  
Rita De Cassia Sodero Salles Turnes
- 142** **A ARENA DIALÓGICA COMUNICACIONAL E OS SEUS EFEITOS NA RECEPÇÃO E PRODUÇÃO MIDIÁTICAS**  
Sandro de Lima e Costa
- 152** **ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS E CONSEQUÊNCIAS DA OPERAÇÃO UBATUBA**  
Sofia Lara Todão Szenczi
- 163** **OS IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELA CONSTRUÇÃO DO TRECHO NORTE DO RODOANEL NA CIDADE DE SÃO PAULO**  
William Miguel Da Silva
- 169** **O PAPEL DO PROFESSOR ITINERANTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE COM SALAS DE AULAS INCLUSIVAS E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO**  
Janice Maria de Lima Martins
- 179** **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA**  
Laís Lopes Robles
- 184** **A MATERIALIZAÇÃO DO CÂNONE NO GÊNERO REGGAE**  
Adriana Alves Farias Lima
- 190** **SEGURANÇA PÚBLICA E PAPEL DO MUNICÍPIO?**  
Paulo Rogério De Souza
- 197** **INTERDISCIPLINARIDADE NA ALFABETIZAÇÃO**  
Deuza Batista De Souza Mendes
- 208** **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Fernanda Ruiz Francisco & Raquel Sanzovo Pires de Campos
- 213** **AULAS INTERATIVAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**  
Andrea Ramos Moreira

# EDITORIAL

Paulo Freire, em seus estudos pondera que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, o Conselho Editorial da Revista EducarFCE delineou a busca de produções acadêmicas que contribuam para a formação de professores, tendo como objetivo, apresentar pesquisas que visem novas possibilidades para a educação.

Apresente edição encerra contribuições nas áreas da educação com ênfase em temas como, formação de professores; educação inclusiva; gênero; gestão entre outros.

Os artigos submetidos à avaliação da Revista são originários de diferentes Estados da Federação, cabe ressaltar que este diferencial propõe um cenário das produções acadêmicas dos nossos colaboradores em nível nacional.

Diante de uma proposta acadêmica direcionada para o ensino e a pesquisa, em nome da Diretoria Acadêmica da Faculdade Campos Elíseos apresento a terceira edição da Revista EducarFCE.

**Paulo M. Mantovan**

Diretor Acadêmico Administrativo da Faculdade Campos Elíseos

## **CONSELHO EDITORIAL**

Alexandre Claro  
Adriana Alves Farias Lima  
Cláudia R. Esteves  
Ivan César Rocha Pereira  
Paulo Malvestio Mantovan

## **EDITOR-CHEFE**

Ivan César Rocha Pereira

## **EDITOR-ASSISTENTE**

Marcelo Lima

## **REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS**

Adriana Alves Farias Lima  
Cláudia R. Esteves

## **PROGRAMAÇÃO VISUAL E PROJETO GRÁFICO**

Marcelo Lima

## **COPYRIGTH**

Revista Educar FCE  
Faculdade Campos Elíseos  
Vol. III, n. 01 (Outubro, 2016) - SP

Publicação Bimestral 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.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E NECESSIDADES



## ANTONIO CARLOS SPROVIERI

Professor de Ensino Fundamental II e médio de Ciências da Prefeitura de São Paulo/Emef CEU Jaçanã

A importância da Educação inclusiva está não só na inclusão de crianças com necessidades especiais, como também no aprendizado de TODOS em relação à adversidade.

A deficiência física, sob o prisma empírico, remete a compreensão tão somente de meios de adaptações a serem implantados no ambiente físico das escolas. Extremo engano a ser coibido, uma vez que a ausência de educação inclusiva repercute, necessariamente, na incidência do fracasso escolar.

A Educação inclusiva deve ser, efusivamente, implantada em todos os níveis de ensino. E tem que começar logo do

ensino infantil, pois se trata da base de todo o aprendizado humano, passível de fracasso. E se o alunado não detiver de uma boa base educativa, sem dúvida alguma, haverá problemas no futuro quanto ao aprendizado.

A questão não gira em torno de uma escola específica, de um lugar singular, mas de um todo, ou seja, todas as regiões estão sendo alvos dessa problemática. Talvez, isso ocorra porque a responsabilidade pelo sucesso de uma criança na escola esteja voltada para os governantes e famílias.

O que não acontece na verdade, é a disponibilidade de mecanismos aos educadores que são

responsabilizados pela inclusão. O que se quer enfatizar é que a lei põe a salvo o direito do deficiente físico a frequentar os mesmos locais educacionais de uma pessoa sem deficiência, com a mesma metodologia e didática, albergando os mesmos resultados. Só que isso não ocorre.

Há a ausência de meios que auxiliem o professor a desenvolver suas práticas pedagógicas concernentes à inclusão social. Não se encontram, em quantidade expressiva educadores especialistas na docência inclusiva. Essas variáveis estão intimamente interligadas ao progresso educacional, no caso em si, ao fracasso escolar.



Imagem: Acessibilidade, Saúde e Informação



## FASES DA INCLUSÃO ESCOLAR

É sabido de que o processo de inclusão escolar não foi uniforme. O mesmo passou 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.

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

# Inclusão Social



Imagem: Cantinho dos Cadeirantes

(Schlúzen, 2008).

A terceira fase desse processo é a de “integração”. Segundo Schlúzen; Rinaldi & Santos (2011) inicia uma mudança filosófica em que as escolar regulares – comuns – passam a ‘aceitar’ crianças ou adolescentes 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.

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Ao longo dos anos a pedagogia vem ganhando bastante força no ambiente escolar. Existem cargos que são restritivos de pedagogos. E essa ideia se origina 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 trabalhar a inclusão exaustivamente 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 abordam a temática, bem como, ensino em nível de especialização. O que falta na verdade, é interesse.

Não se defende a utilização de técnicas diferenciadas 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 e sim 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 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 deficiências 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 acarretam aos deficientes físicos.

### **Verificar a importância do aperfeiçoamento dos profissionais no tocante à inclusão escolar dessa parte segmentada do alunado**

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 consequências 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 àqueles 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 grande 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 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 oito 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 afete 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, muitas vezes, ultrapassados.

## 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 N acionais 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.

# RAPENSANDO INTERVENÇÕES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO



## DANIELA DE FÁTIMA BARBOSA

Professora da rede pública do município de Diadema/SP. Especialista em Medidas Socioeducativas, Educação Especial e Inclusiva e Africanidades. Pesquisadora em Identidade e Práticas Libertadoras de Educação. Atua como Coordenadora Pedagógica na mesma rede.

## RAPENSANDO A AÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Conforme DAYRELL (2005), o rap proporciona algumas circunstâncias centrais na construção da identidade juvenil. São condições que possibilitam a construção de uma determinada identidade coletiva como jovens, uma expressão particular da própria condição juvenil. Outro fator de envolvimento com o estilo é a identificação com a temática abordada pelo rap. Ao narrar o cotidiano da periferia e seus problemas num poesia clara e direta, os jovens passam a se identificar, vendo nelas uma forma de elaborar as suas próprias experiências vividas.

Nesse sentido, pode notar que, o rap poderia ser uma grande ferramenta projetiva no trabalho socioeducativo com adolescentes autores de ato infracional. Estimulada pelo apaixonante desafio diário de diversificar as práticas profissionais, resolvi verificar a utilidade deste estilo musical como instrumento de expressão acerca da realidade psicossocial vivida por adolescentes em conflito com a lei,, de modo a inicialmente promover um resgate histórico de seu significado, amparada pela Lei 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que



Foto: Juarez Dayrell.

em seu artigo 100, dispõe que o cumprimento das medidas socioeducativas deve contemplar objetivos educacionais e que tais medidas devem garantir o acesso às oportunidades de superação de sua condição de exclusão e à formação de valores positivos para participação na vida social.

## MAS, O QUE É O RAP?

Segundo ANDRADE (1999), o rap é um dos elementos artísticos de um movimento juvenil chamado hip hop. Esse fenômeno é um movimento social dos jovens excluídos, em sua maioria negros. Nos EUA, o movimento surgiu nos guetos de Nova York, numa articulação de jovens negros hispânicos. O objetivo dessa articulação era diminuir a violência generalizada entre a juventude agrupada em gangues. Embora os jovens daquela época, meados de 70, conhecessem a arte da dança - denominada break, e a arte da pintura denominada grafite (dois elementos básicos - constitutivos do movimento hip hop), foi somente com a introdução do rap (nos guetos) por um DJ (disc-jóquei) jamaicano, que se possibilitou às equipes de bailes sugerirem uma competição entre gangues em torno da produção artística - o que de imediato foi aceito.

O hip hop, embora englobe os elementos artísticos break, dança e o grafite, pintura, é o rap, música, o instrumento de maior poder e valorização do movimento.

O break é uma dança caracterizada por movimentos em que o dançarino tenta reproduzir o corpo debilitado dos soldados que voltavam da Guerra do Vietnã; há ainda movimentos que copiavam as hélices dos helicópteros utilizados na guerra. O objetivo dessa dança era justamente mostrar o descontentamento dos jovens com relação à guerra - um instrumento de protesto simbólico, mas de grande significado para a juventude daquela e desta época.

O grafite surgiu a princípio para demarcar o território de ação de determinado grupo, mas ultrapassou as fronteiras dos guetos e passou a embelezar a cidade nova-iorquina. No grafite os desenhos também possuem a intencionalidade do protesto, são desenhos

que revelam dor, exaltação do grupo, repúdio a uma forma de opressão.

O rap possui características especiais e é o elemento de maior força no movimento. Alguém pode apreciar um movimento de dança do break ou observar uma grafite, mas ninguém resiste à observação demasiada do rap. Pode-se até não gostar desse estilo musical, mas ele jamais é ignorado e é exatamente o que os hip hoppers e quaisquer outros membros de movimentos juvenis almejam - querem ter visibilidade e poder de voz - isso basta para confortar a identidade juvenil desses atores sociais.

As raízes do rap, podem ser encontradas entre a população histórica e escravizada tanto do Brasil quanto dos EUA. No Brasil, os ganhadores de pau, que vendiam água nas ruas de Salvador, utilizavam-se do canto-falado em que o MC (mestre de cerimônia) conduzia o grupo. Nos EUA, houve os escravos das fazendas de algodão

no sul do país, os griots, que também se utilizavam desse estilo de cantar. É um exemplo básico da transcendência negra : não importa onde estejam

seus descendentes, há referências a culturas de origem africana que permanecem por gerações.

espaço tradicionalíssimo de recreação, compras e encontros da juventude negra paulistana, localizado no Centro de São Paulo. Esse espaço é composto por um conjunto de várias lojas de discos, roupas e salões de cabeleireiros.



Foto: Fábrica de Cultura Vila Nova Cachoeirinha

## O HIP HOP E A PERIFERIA

De acordo com DAYRELL (2005), o hip hop surgiu no Brasil no início dos anos 80, na capital paulista, entre jovens de maioria negra. Foi por meio dos bailes e das lojas específicas de musicalidade negra que o hip hop passou a ser reconhecido pela "galera". O baile para o jovem negro é um espaço fundamental de afirmação da sua identidade, mais do que um simples espaço de sociabilidade juvenil – não é o simples fato de estar com seus iguais em idade, mas sim o de

estar com seus iguais em etnia, que vivenciam no seu cotidiano as mesmas dificuldades econômicas e sociais.

A princípio, nos início dos anos 80, os hip hoppers conheceram o break, e dançavam nas pistas dos salões de baile, até chegarem às ruas da capital, no pioneirismo de Nelson Triunfo.

O grafite chegou quase simultaneamente ao break – e as revistas importadas auxiliaram nessas novas descobertas. Essas revistas eram adquiridas nas lojas da Galeria 24 de Maio – um

Mas, em meados dos anos 80, chegou o "tagarela" – sim, o rap não era rap, era um ritmo engraçado, rápido e divertido que de imediato fora apelidado por tagarela.

Os grupos de hip hoppers interessados e identificados com esse movimento juvenil, nascido na periferia e cuja força se concentra na música de origem negra, passaram a pesquisá-lo difundindo-o no país. Formaram grupos de dança que se exibiam na rua 24 de Maio, depois da Estação São Bento do Metrô.

De posse de informações mais detalhadas, foram apresentados ao rap e por intermédio dele investiram na sua criatividade,



passando a fazer letras de música cujo conteúdo expressasse a realidade de suas vidas.

Foi assim que surgiram os grupos de rap do movimento hip hop, sendo o hoje os mais conhecidos: Racionais Mc's, Facção Central, RZO, MV Bill e DMN, entre outros pertencentes a esse momento histórico de introdução, consolidação e proliferação dos ideais do movimento no país

### GRUPO FOCAL

Partindo do exame de algumas letras de rap e da observação empírica da identificação de muitos jovens e adolescentes e considerando que na cidade de São Paulo, os chamados Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto atuam no Sistema de Garantia de Direitos, no eixo da Promoção de Direitos a adolescentes e seus familiares. Esses jovens, que se encontram em conflito com a lei, recebem orientação e apoio, no intuito de se encontrar

novos caminhos para a vida, a partir a construção de novas referências e perspectivas diferentes das vivenciadas até então.

Acreditamos que, em termos de conteúdo, o rap pode fornecer material para um rico trabalho socioeducativo, como pluralidade cultural, ética e saúde.

Considerando-se essas características, a utilização do Grupo Focal, que pode ser definido como uma metodologia de investigação que tem por objetivo extrair dados descritivos de um

subgrupo populacional e sua base está na interação que ocorre entre os participantes, a qual se dá durante a discussão de um tema de interesse do investigador, pode ser muito frutífera e garantir boa interação e promoção de um juízo crítico frente ao ato infracional cometido possibilitando a ressignificação de suas relações pessoais e sociais, a partir de uma ação pedagógica fundamentada na valorização da pessoa, respeitando a diversidade social, cultural e a singularidade do indivíduo.



Foto/Site: <http://bgr.com/>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A movimentação dos jovens em torno da “cultura hip hop” e, mais especificamente o rap, possibilita a garantia de superar a crise social com fatos como o desemprego, as dificuldades escolares, as perseguições policiais, os valores da vida cotidiana. Mas a necessidade do fortalecimento de sua identidade é outra vertente a ser trabalhada. O fato de ouvirem rap já é investir em sua autoestima, pois o rap é uma música de origem negra, nascida nas periferias, o que não significa que o conteúdo da música deva ser unicamente nessa temática; o ritmo de estilo musical por si só expressa sua origem.

Assim, a utilização da música rap na ação socioeducativa oferece aos adolescentes e jovens um duplo objetivo: primeiro se fortalecem na vida grupal

como jovens; e segundo desenvolvem o cultivo da autoestima refletindo sobre as práticas cometidas: aliadas a essa duplicidade está a consciência política de classe pobre e oprimida.

Na ação pedagógica, o grupo fortalece sua identidade étnica e geracional como condição para a superação do mundo da exclusão e, mais ainda, do mundo da violência. Reafirmam-se como jovens em sua capacidade de apresentar idéias, compartilhar opiniões e sugerir mudanças sociais. Promovem o cultivo à autoestima e à luta pelo direito à cidadania. Segundo MALVASI (2010), a juventude carrega, ao longo de sua existência histórica, uma ambiguidade: é associada à conduta antissocial, como a criminalidade, e ao mesmo tempo se deposita nela a “esperança de um futuro”.

Nesse ínterim, verifica-se que a educação alternativa, desenvolvida no interior do grupo, é a responsável pela articulação dos participantes, refletindo-se para constituir-se. Se queremos contribuir para a formação humana desses jovens, temos de encará-los como sujeitos que interpretam seu mundo, agem sobre ele e dão sentido às suas vidas. Por meio desse diálogo, acreditamos, podemos fazer dos programas de socioeducação um espaço mais humano e humanizador, uma esperança de vida menos inumana. Com seus limites e de formas diferenciadas, o estilo rap são, para uma parcela de adolescentes e jovens, um meio pelo qual exercem o direito à escolha, às experimentações, ao lazer e à diversão. Enfim, exercem o direito de serem jovens.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em 06.10.2016.
- \_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.
- ANDRADE, E.N. (Org.). Rap e Educação: rap é educação. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.
- DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001, “Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”. p. 1 a 117.
- FACÇÃO CENTRAL. Juventude de atitude. São Paulo: Selo Independente, 1995. CD. \_\_\_\_\_. Versos sangrentos. São Paulo: Selo Independente, 1999. CD. \_\_\_\_\_. Direto do campo de extermínio. São Paulo: Zâmbia, 2003. CD.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GOG. Dia a dia da periferia. Brasília: Cosa Nostra, 1994. CD.
- HASSEN, M. N. A. Grupos focais de intervenção no projeto sexualidade e reprodução. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 159-177, 2002
- KLEIMAM, A. Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1993
- MAGNANI, José Guilherme. Trajetos e trajetórias – uma perspectiva da antropologia urbana. Sexta-Feira, nº 8, São Paulo, Ed. 34, 2006, p. 30-43 (entrevista concedida ao corpo editorial)
- MALVASI, P. A.; TRASSI, M.L. Violentamente Pacíficos: Desconstruindo a Associação Juventude e Violência. São Paulo: Cortez, 2010
- MARIA, J. A crise do rap. O Estado de São Paulo, São Paulo, 17 jul. 2010. Caderno Cultura, p. 13.
- MELUCCI, A. L'invenzione del presente: movimenti sociali nelle società complesse.. Bologna: Il Mulino, 1991.
- PARDUE, Derek. (2008). Desempenhando atitude: uma imposição de espaço e gênero pelos hip hoppers brasileiros. Revista de Antropologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 51, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/>>. Acesso em 06.10.2016.
- RACIONAIS MC's. Holocausto Urbano. São Paulo: Unimar Music, 1990. CD. \_\_\_\_\_. Raio X do Brasil. São Paulo: RDS Fonográfica, 1993. CD. \_\_\_\_\_. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo: Zâmbia, 2002. CD
- SABOTAGE. O rap é compromisso. São Paulo: Zâmbia, 2001. CD.
- SHUSTERMANN, R. Vivendo a arte; o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Ed. 34, 1998



Foto/Site: <http://girasp.com.br>

## O PROFESSOR DE ARTE E O ENSINO NA ESCOLA



### ELIANE RODRIGUES P. VIANI

Professora de Arte, atuando no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo.

O ensino da arte propicia ao aluno a descoberta do ato criativo, a oportunidade de entrar em contato com sua imaginação e a possibilidade de expressar pensamentos e sentimentos através de manifestações artísticas. Desenvolve potencialidades, tais como a percepção, observação, imaginação, sensibilidade e afetividade, contribuindo

também para a apreensão significativa dos outros conteúdos curriculares. Possibilita ainda, a construção de estratégias pessoais e coletivas na convivência diária, já que aguçam o senso crítico e o poder de decisão, condições básicas para a construção da autonomia.

Partindo de experiências práticas de arte-educação e de

pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, abordaremos neste artigo, questões do cotidiano escolar, relacionadas com a prática do professor de arte no espaço escolar, buscando abordar os seguintes questionamentos: De que forma deve ser conduzido o ensino da arte em escolas? Qual é a melhor forma de utilização do espaço escolar pelo professor de arte? Qual é a postura pedagógica adequada para o professor de arte? Oferecendo assim, aos professores, a possibilidade de reflexão sobre sua prática pedagógica e contribuir assim para a melhoria da qualidade do ensino de arte ministrado e oferecido nas escolas.



## O ENSINO DA ARTE EM ESCOLAS

O ensino da arte propicia ao aluno a descoberta do ato criativo, a oportunidade de entrar em contato com sua imaginação e a possibilidade de expressar pensamentos e sentimentos através de manifestações artísticas. Desenvolve potencialidades, tais como a percepção, observação, imaginação, sensibilidade e afetividade, contribuindo também para a apreensão significativa dos outros conteúdos curriculares. Possibilita, ainda, a construção de estratégias pessoais e coletivas na convivência diária, já que aguçam o senso crítico e o poder de decisão, condições básicas para a construção da autonomia. É uma área riquíssima, pois da mesma forma que ensina conteúdos relacionados a ela, desenvolve possibilidades que ajudarão o aluno a ser melhor em outras disciplinas e em seu dia-a-dia, enquanto pessoa.

A escola, enquanto

“

*Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve*

(BARBOSA, 2004, p. 4)

”

ambiente sócio-educativo, é responsável por permitir que os alunos tenham acesso aos conteúdos artísticos, através de um professor de arte, que atuará como um elo entre o estudante e as linguagens artísticas: dança, teatro, música, artes plásticas, arquitetura etc. O contato com essas linguagens proporcionará ao aluno a abertura de novos caminhos e novas perspectivas para a compreensão do meio em que está inserido.

A arte tem a função de alfabetizar pelo olhar, dar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua percepção e sensibilidade diante das artes, dar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua percepção e sensibilidade diante dos materiais que estão a sua volta em seu dia-a-dia (anúncios em

revistas e jornais, imagens da internet, imagens de filmes etc.). É necessário que o professor de arte, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, introduza o aluno no ato de querer dar significação as imagens que fazem parte do seu mundo, podendo desta forma, comentar, argumentar e participar de maneira crítica frente às manifestações artísticas.

“

*Sem conhecimento em arte é impossível a consciência de identidade cultural. A escola seria o lugar em que se deveria exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais (BARBOSA, 2003, p. 33).*

”

O ensino de arte deve preparar o aluno para o exercício da percepção do



mundo, como espaço de reflexão e de possibilidade de transformação do cotidiano. Este preparo deve ser adequado à vida do aluno e da comunidade e meio social ao qual está inserido. A disciplina Arte deve deverá garantir que o aluno conheça e vivencie aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes

audiovisuais. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades artísticas e um programa de teoria e história da Arte, inter-relacionados com a sociedade e o meio em que os alunos vivem.

É possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir,

mover, sentir, pensar, descobrir e expressar, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando, refletindo e transformando. A arte deve ser passada para todos os estudantes com essa abrangência, para que estes possam perceber esteticamente o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele atuar.

## A UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Geralmente o professor de arte tem que moldar suas aulas de acordo com o espaço que lhe é cedido, poucas escolas oferecem uma sala ambiente propícia para a prática artística. A sala utilizada geralmente é a mesma que o professor divide com todos os professores, e no caso da área artística isso gera alguns problemas e dificulta algumas possibilidades de trabalho. A disposição das mesas e cadeiras na sala de aula muitas vezes não permitem a interação

“

*Sentir tudo de todas as maneiras, viver tudo de todos os lados, ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo, realizar em si toda humanidade de todos os momentos. Num só momento difuso, profuso, completo e longínquo*  
Álvaro de Campos (In: RICHTER, 2004, p. 3).

”

necessária para uma aula de Artes. É importante que o espaço da sala de aula seja considerado um espaço flexível, com múltiplas possibilidades de organização, resultando numa aula prazerosa e produtiva, quando as atividades forem realizadas na sala de aula, esta deve ser preparada

de forma a estimular a produção, possibilitando a investigação, a manipulação e a criação.

O ambiente deve ser iluminado, alegre e atraente e, se possível, estar próximo de pias com água para facilitar a limpeza dos materiais de trabalho. No caso de

pinturas, caso não haja pia no espaço cedido, o professor poderá forrar previamente as mesas com jornal, para facilitar o desenvolvimento do trabalho, assim como pedir para que os alunos tragam recipientes para o armazenamento de água e retalhos para a limpeza.

A disposição das mesas na sala variará não só em função de atender às necessidades da estratégia a ser desenvolvida, tendo em vista as atividades, como também de se ter um ambiente estimulador e

renovado. Espaços livres para o trânsito dos alunos se fazem necessários, para que elas possam apanhar e guardar materiais e também se comunicar com os companheiros enquanto trabalham.

O ambiente deverá estar provido de varais ou secadores e de painéis que serão dispostos estrategicamente pela sala, de modo a não atrapalhar a mobilização natural dos alunos.

Os espaços da escola poderão ser utilizados também como ambientes

úteis: muros, paredes, portas, pátios, corredores etc. Não apenas para exposição de trabalhos, mas também para a própria realização da atividade. O professor pode levar seus alunos para pintar no pátio, na quadra ou mesmo desenhar em ambientes abertos em dias agradáveis. Estas experiências ajudam a quebrar a rotina da mesmice da sala de aula e enriquecem a possibilidades de criação e integração do aluno com o todo.

## O PROFESSOR DE ARTE



*A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente inovado e inovador*

(BARBOSA, 2004, p. 2).



O professor de Arte é responsável pelo sucesso do processo que ajudará o aluno a melhorar e desenvolver sua sensibilidade, assim como os saberes teóricos e práticos.

O desafio do professor é

organizar seu trabalho de forma compromissada contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino da Arte. Para desenvolver este trabalho compromissado com eficiência e se preparar, o professor deve praticar ações como:

- Reflexão prática e teórica, mediante a capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio de sua prática educativa;
- Troca de experiências entre profissionais da área, aumentando a comunicação, a discussão e o aprofundamento de reflexões, na busca de práticas diferenciadas;
- Desenvolvimento profissional mediante o trabalho em conjunto para a transformação da prática educativa;
- Busca da auto formação proveniente da participação de cursos, da busca de informações, pensando na sua formação continuada e na qualidade do ensino passado para os alunos.
- Visitas a espaços artísticos como museus, monumentos históricos, centros culturais etc., também são importantes para o desenvolvimento da ação profissional e do enriquecimento das aulas.

O preparo deve ser contínuo, assim o professor terá pleno domínio de sua área, saberá escolher os conteúdos mais importantes e relevantes, contribuindo de forma significativa para a formação artística dos alunos.

Para desenvolver um bom trabalho, o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes, na sua relação com o próprio Brasil e com o mundo, é o ponto primordial para um trabalho de educação

em arte que realmente tenha significado na vida do aluno e na sua relação com seu meio social e cultural. É nessa relação com o meio que os alunos desenvolvem suas experiências estéticas e artísticas.

“Este é o compromisso da arte na educação desde a infância: educar a sensibilidade para que a criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. Significa perseguir a experiência poética e estética como experiência de formação e transformação, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura

*em direção ao desconhecido como produção infinita de sentidos*

(RICHTER, 2004, p. 21-22).



O arte-educador, deve, portanto, buscar a educação da sensibilidade, ajudar os alunos a tornarem-se mais flexíveis na sua relação com as possibilidades de interpretação e criação, favorecendo desta forma a aprendizagem. Deve refletir sobre si mesmo, sobre seu trabalho, sua prática, estar sempre em busca do seu desenvolvimento, conciliando a teoria com o contexto social da comunidade onde atua.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo visa contribuir para que o arte-educador possa refletir sobre seu papel na escola e na sociedade, realizando um trabalho com eficiência, podendo garantir aos alunos, uma contínua evolução em seu saber fazer e apreciar, mobilizando sentidos e capacidades essenciais para o desenvolvimento – criatividade, imaginação,

observação etc. – constituindo uma excelente ferramenta para um amplo desenvolvimento humano.

Ao ministrar suas aulas o professor expõe sua visão do que a arte representa para ele e para a sociedade, nascendo daí a necessidade do professor estar sempre

atualizado com as novas manifestações artísticas. As facilidades, as dificuldades e as possibilidades técnicas, já vivenciadas nas atividades expressivas, colaboram para que possamos coordenar, investigar e desafiar com maior eficiência o processo artístico construído pelos alunos.

---

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Arte-educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 2003.

RICHTER, Sandra. Criança e Pintura, Ação e Paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTOS, Denise. Orientações Didáticas em Arte Educação. Relo Horizonte: C/ Arte, 2002.

# A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A VELHA "NOVA PROPOSTA"



Foto/Site: <http://123rf.com>

## ELIZETE AIKAWA PADILHA



Especialista EM ARTE E EDUCAÇÃO (FCE 2015), Pedagoga pela UNINOVE(2013), Especialista em Educação em Tempo Integral (WPÓS 2012), Mestre em Educação (FORMAÇÃO DE PROFESSORES) pela Universidade Cidade de São Paulo (2007). Licenciada em Educação Artística - Faculdades Integradas Guarulhos (2004), Bacharel em Desenho e Plástica pela UNESP Bauru (1974). Professora da Pós Graduação da - CEVAP- CENTRO EDUCACIONAL VALE DO PARAÍBA, e FCE-FACULDADES CAMPOS ELÍSEOS, professora das oficinas de arte da SE de Mogi das Cruzes.

Definir o tema dessa pesquisa não foi tarefa fácil. São tantas questões que nos incomodam em nossa função de educador e, agregar todas em uma única pesquisa torna-se tarefa impossível. Entre contextos diversos, na condição de professora em oficinas de escolas de tempo integral, dirigi meu olhar, aos

procedimentos que este formato educacional pode proporcionar no desenvolvimento integral do aluno. Testemunhei procedimentos que me levaram à reflexão e impulsionaram-me a realizar esse trabalho. Fui tirada de meu conforto, quando antes de fazer críticas ao sistema, me foi proposto investigar

as causas que remetem aos problemas instalados neste segmento da educação, e aí, formular minhas inquietações por escrito.

Após desconstruir alguns conceitos enraizados, surgiu um movimento, uma abertura, um lugar para a possibilidade de organizar as ideias. Aos poucos os questionamentos foram se configurando, definindo o desenho de uma paisagem marítima de águas mansas, mas com ondas inquietas, fortes e objetivas.

Percebi-me na



posição extremamente propícia de alguém que se dispõe a perguntar para si mesmo e a outras fontes de conhecimento. Posição que pressupõe uma curiosidade que não focaliza o acerto ou o erro, mas, a possibilidade da descoberta. Assim, com um olhar de discernimento alimentado pela curiosidade e esvaziado do medo do fracasso ou do ridículo, aventurei-me na pesquisa. Dessa forma, esse assunto não se esgota aqui e propõe algumas reflexões acerca das questões que permeiam a epistemologia, relacionada ao ensino e à aprendizagem no contexto das oficinas de tempo integral.

## PROBLEMA

Comprometida com a questão do ensino em escola pública de tempo integral, espaço de onde falo no momento, como professora de Arte e como observadora de transformações nesta área, visualizo como problema constante em nosso cotidiano as

questões:

- Será a escola de tempo integral é competente para solucionar o déficit educacional e outros tão graves problemas sociais existentes no Brasil?

- Quais desafios emergem nessa jornada?

## POR QUE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?

As escolas de tempo integral constituem-se, em linhas gerais, por experiências pedagógicas que incorporam uma ampliação no número de horas que a criança permanece na escola. Essa extensão da jornada escolar via de regra, justificada pelo objetivo de redefinir o papel da escola, transformando-a de instituição responsável somente pelo ensino em instituição também responsável pelo cuidado e pela proteção da criança e do adolescente contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo e o possível envolvimento

com a criminalidade.

A implantação dessas propostas de escola de tempo integral desencadeou um intenso debate entre educadores, especialistas da área e representantes do governo. Esse debate trouxe à tona uma questão: - seria a escola de tempo integral competente para solucionar o déficit educacional e outros tão graves problemas sociais existentes no Brasil?

O presente trabalho trouxe à tona algumas das teses sobre as quais se apóiam as propostas de Escola de Tempo Integral, com o intuito de oferecer subsídios úteis à compreensão de suas origens, seus pressupostos teóricos e, até mesmo, seus objetivos.

## A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A VELHA "NOVA PROPOSTA"

A história mostra que a proposta de escola de tempo integral não é tão nova assim. Os

registros indicam que as primeiras preocupações com a educação integral nasceram fora da escola, em espaços isolados ou em „instituições totais” e „comunidades morais”, conforme apontado por Arroyo (1988), destinadas à formação de guerreiros, monges, sábios e príncipes. Contudo, ainda que as propostas de escola de tempo integral tivessem sua gênese fora da escola, foi somente junto desta que as mesmas ganharam contornos mais definidos.

Paro et al. (1988), numa análise histórica da educação brasileira, mostram que foi por conta do ideário escola-novista que surgiu pela primeira vez, no País, uma proposta de educação integral. No entanto, essa proposta inicial não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar e, sim, o objetivo de alterar a função social da escola, mediante a elevação qualitativa da educação, com vistas a formar o „homem integral” ou o „verdadeiro cidadão”. Tal proposta de educação integral, resultante do „otimismo pedagógico” vigente na época, teve o

mesmo destino que outras propostas características do período da Escola Nova, ou seja, só conseguiu ser efetivada no seio das classes mais privilegiadas da população.

Constata-se, assim, que nos anos 30 a proposta de educação integral ainda não tinha seus objetivos dirigidos, exclusivamente, às classes populares.

Somente na década de 50, aparecem as propostas de educação integral advogadas para todo o âmbito da rede escolar e voltadas, especialmente, para as camadas populares. Os ideais escola-novistas de elevação da qualidade do ensino se mantiveram no nível dessas propostas, mas as questões relacionadas a outras demandas sociais acabaram se impondo sobre as questões pedagógicas.

Nesse período registra-se, conforme apontamentos de Paro et al. (1988), o início da manipulação política, por parte do poder público,

da função social da escola e da expectativa da população com relação à educação e à instituição escolar.

Dessa forma, como pode ser constatadas pela literatura específica, as primeiras experiências de educação integral foram orientadas para a formação da elite pensante e da classe dirigente; hoje, no entanto, cada vez mais essa mesma parcela da população afasta-se das escolas de educação integral. Essas escolas, por sua vez, ficam reservadas aos filhos dos trabalhadores e às crianças carentes e abandonadas.

A partir da década de 50, as mudanças provenientes da urbanização, da industrialização, e determinadas pelo capitalismo, deflagram a discussão sobre a validade da escola de tempo integral, nos moldes da época.

Os tradicionais internatos particulares, vistos como sustentáculos do saber erudito, da

ética e da moral, foram se esgotando diante das novas exigências das classes dominantes. Assim, como destacado por Paro et al. (1988), esse ideário transferiu-se para as escolas das classes populares, desta vez sob o patrocínio do poder público, ficando reservado às escolas dos segmentos mais privilegiados da população a transmissão do saber resultante das mudanças socioeconômicas e culturais vigentes no País. “Disso se conclui que, no passado, as elites dominantes ‘humanitariamente’, propõem o recolhimento e a educação dos jovens e crianças que ameaçam seu bem-estar e segurança” (idem, ibidem).

No Brasil, assim como em muitos países, a tendência da escola de tempo integral ganha força, à medida que coincide com o desejo da classe operária de ascender socialmente. Nesse sentido, o diploma e a frequência à escola funcionam como mecanismos de preparação para o

mercado de trabalho. Neste particular, a escola serve, também, como ressaltado por Arroyo (1988), de “ponto de parada obrigatória” dos jovens que precisam esperar muito tempo para serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

Essas considerações trazem luz a alguns pontos, pois esclarecem que os motivos que aproximam jovens das escolas de tempo integral não coincidem com a preocupação de muitos educadores e pais com a formação integral do corpo, da mente e do espírito dos jovens, conforme as propostas iniciais de Condorcet, ou segundo a visão “rousseauiana”, pela qual a educação seria um processo preventivo, que deveria proteger/atrasar a inserção da criança no mundo. A aproximação das crianças às escolas de tempo integral se deu, na verdade, segundo as necessidades impostas pelo sistema capitalista, que requer cidadãos formados pela cartilha do trabalho.

Outra característica peculiar da escola de tempo

integral é sua capacidade de catalisar apoio de intelectuais e políticos ditos “de esquerda” e “de direita”.

A esse respeito, Oliveira comenta que cada secretário da educação, ou mesmo cada governante, quer marcar sua presença com, pelo menos, uma obra que cause impacto junto aos eleitores. A escola de tempo integral aparece sempre aos olhos de um governante como uma proposta “ousada e econômica” que, num mesmo “golpe de pena”, pretende resolver, através da escola, os problemas de educação, segurança, saúde, alimentação e habitação das crianças, sobretudo aquelas oriundas das classes populares.

Dessas colocações pode-se apreender uma grave constatação, que aponta para o Estado como proponente da política educacional, a partir de uma tese frágil que pressupõe a escola e os professores como panacéia para todas as mazelas sociais vigentes no País.

## PRESSUPOSTOS DA ESCOLA INTEGRAL: REDENTORA DOS PROBLEMAS DA HUMANIDADE

O eixo central das propostas de Escola de Tempo Integral relaciona-se também com a teoria da escola redentora, visto que em tais propostas a verdade, o saber, a cultura e a bondade são características reservadas ao espaço escolar e aos mestres formadores/reformadores de personalidades.

Conforme apontado por Paro et al. (1988), a lógica das escolas de tempo integral parece ter caminhado no sentido de reintegrar à sociedade as crianças provenientes

das camadas menos favorecidas da população, papel este que as instituições e entidades sociais não têm conseguido realizar com êxito. Nesse ponto de vista, fica reservada à escola a função de recuperar as crianças que, vitimadas pelo „infortúnio”, estão marginalizadas do convívio social sadio.

Torna-se encargo da Escola de Tempo Integral, segundo pressuposto, resgatar essas crianças, através de estratégias de transmissão de novos hábitos, valores e novas

atitudes e crenças.

Sobre tais colocações é oportuno ressaltar, que o êxito de tais tarefas e funções reservadas à Escola de Tempo Integral parece duvidoso. Isto porque uma proposta que considera a pobreza, o abandono, ou a marginalidade do menor como questões oriundas do „infortúnio” ou da „fraqueza de caráter” é uma proposta „capenga” em sua essência, que não se sustenta, na medida em que se toma recorrente, na incapacidade de solucionar os problemas sociais que têm como determinantes processos estruturais ligados ao modelo econômico que percorre e estratifica o todo de nossa sociedade.

## ESCOLA PÚBLICA, UNIVERSAL E GRATUITA: UMA POLÍTICA EDUCATIVA

Segundo Zanotti (1972), a tendência da escola redentora da humanidade ganha corpo no século XIX, o século do racionalismo cartesiano, do experimentalismo de

Bacon e do positivismo de Comte.

A essas concepções somam-se as ideias filosóficas e políticas que destacam a democracia,

a igualdade e a liberdade como ideais a serem perseguidos por todos. Contudo, para que a sociedade se organizasse e a soberania se consolidasse, uma necessidade anterior se impunha.

Tal necessidade está

ligada à construção de uma unidade nacional e de um sentimento de adesão e respeito à pátria. Em outras palavras, era preciso que o idioma fosse unificado, que uma „língua oficial” fosse implantada para que o povo pudesse participar das decisões políticas. Com esse movimento nasce o sistema educacional e o que Zanotti chama de „estado cultural”.

Para conseguir resultados com a empreitada de levar instrução ao povo, surge a escola pública, universal e gratuita, e consolida-se, assim, a política educativa. Isto significa que, desde os primórdios da escola pública, a esta mesma, assim como aos professores, sempre esteve associada à idéia de „cruzada político-ideológica”, através da qual se esperava conseguir a necessária unidade nacional.

Assim, a partir da segunda metade do século passado, o Estado Moderno fez nascer, de modo triunfalista, a escola que tinha como função

redimir os homens do seu duplo pecado histórico: a ignorância — miséria moral e a opressão — miséria política (ZANOTTI, 1972, p.22-23).

Zanotti destaca que a tese da escola redentora da humanidade pode ser considerada universal posto que seu surgimento ocorreu, ainda que com diferenciações conjunturais, em muitos países como Argentina, França e Itália.

Em meados do século XX, no Brasil, através do movimento da Escola Nova surge o anseio por mudanças e melhorias no ensino e na escola, de modo que esta pudesse cumprir, com mais eficiência, sua missão de salvar a população da ignorância. Contudo, é a partir da década de 80, com a criação dos Cieps, Profic e Ciac, que se identifica, no País, um revigoramento da tese da escola redentora dos problemas da humanidade.

Isto mostra que, no cenário educacional, assim como no cenário

político-ideológico, a escola e a educação continuam aparecendo e reaparecendo, aos olhos do povo, como a redentora, ou em outras palavras, como o único meio através do qual se torna possível ascender socialmente. E é no seio da tese da escola redentora da humanidade que se esconde uma das mais resistentes contradições da educação contemporânea, pois, apesar de aparecer como aspiração de ascensão de uma classe, a escola já nasce seletiva e reprodutora, isto é, em condições normais a educação não consegue, sozinha, efetivar a garantia de promoção social. Essa contradição fundamental e inerente à escola tem sido continuamente mascarada na prática política e no discurso liberal que, por não conseguir resolvê-la, a reduz a um nível de discussão primário. Nessa discussão, o problema da escola seletiva e reprodutora é tratado como inadequação de métodos e programas de ensino, desqualificação de professores e ineficiência do sistema escolar.



## O DESENCONTRO ENTRE A ESCOLA E OS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES

A chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições.

Os baixos investimentos e a rapidez da expansão do sistema tornaram corrente a percepção de que a escola brasileira seria, na maioria das vezes, uma instituição ineficaz, com insuficiência de recursos, pessoal mal preparado e mal remunerado e com baixa capacidade de planejamento e inovação. Mas é possível, também, olhá-la de outro ângulo. Sua difusão nos últimos 50 anos atesta a demanda da sociedade e a expectativa da população de que ela possa cumprir um papel educativo relevante.

De 1965 a 1990, o número de matrículas na educação fundamental teve um crescimento anual, ininterrupto, que variou entre 3% e 4%. Somente a partir

de 1990, passou-se a observar uma tendência de redução causada pelo fato de a matrícula bruta ter atingido 100%. Já as taxas de matrícula líquida evoluíram de 80% em 1980 para 84% em 1991 e 96% em 2003 (Oliveira, 2007).

A manutenção desse ritmo de crescimento por tão longo período deveu-se a uma energia social, relacionada à urbanização que impulsionou e ainda impulsiona a construção de um sistema abrangente de educação básica no País.

A despeito de todas as críticas, pertinentes ou não, a importância da escola para a sociedade brasileira fica evidente quando se observa que quase todos os programas sociais desenvolvidos por diferentes governos, muitos dos quais vieram a se fundir no atual Programa Bolsa Família, passam por ela. Isso por que sua capilaridade é única entre todas as

demais instituições, públicas ou particulares. Mesmo as organizações de comunicação de massa, principalmente cadeias de televisão e rádio, e algumas organizações religiosas, que têm grande alcance em todo o País, não estabelecem com a população a relação orgânica, pessoal e duradoura, tal como o faz a escola.

Num país de imenso território, como o Brasil, o Estado se faz presente por meio dela de maneira mais eficaz. Portanto, mesmo que sejam consideradas as evidentes fragilidades da escola pública, parece-nos que ela tem sido alvo de um processo, muitas vezes leviano, de desmoralização, em geral levado a cabo pelos que dela não se utilizam. Propor a relativização de uma avaliação radicalmente negativa dessa escola serve, não para aplacar críticas, mas para melhor direcioná-las. Para o tema aqui focalizado, a fragilidade da escola pública, real ou imputada, é um importante elemento de análise, já que pode

elucidar sentidos nos projetos de ampliação do tempo, que não investem no interior delas e buscam outras instituições sociais ou soluções externas a elas.

Entretanto, não se trata de negar que existe um desencontro entre a escola, tal como ela é, e crianças e jovens das classes populares. As tentativas de compreensão dos motivos pelos quais os

impactos da escolarização dessas camadas da população não são, ainda, os esperados em relação a aspectos como o uso pleno da linguagem escrita, a melhoria das chances de inserção no mercado de trabalho ou a formação da cidadania, seguem muitos caminhos sociológicos e pedagógicos.

Um dos aspectos a serem ressaltados é que grande parte dos alunos que estão cursando o

ensino fundamental público, nesta primeira década do século 21, tem pais e avós com percursos escolares curtos. Nessa mesma geração é ainda precário o vínculo dos jovens com a escola, principalmente do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª séries). O trabalho exerce sobre eles e suas famílias, uma atração mais forte do que a exercida pela escola que lhes é oferecida.

## **NEM TUDO ESTÁ PERDIDO: PONTOS POSITIVOS DA PROPOSTA DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

Considerando que, outros pontos de vista apóiam o programa de escola Integral, como as pesquisas desenvolvidas sob a coordenação de Brandão (1979) sobre os processos de produção de qualidade do ensino possibilitaram identificar algumas condições que justificariam uma proposta de escola em tempo integral:

- tempo acrescido de exposição ao universo

escolar, sobretudo às crianças das camadas populares, cujas famílias de origem não tiveram acesso à escolaridade fundamental para apoiá-las no acompanhamento das atividades escolares;

- recurso para a orientação do estudo (estudo dirigido) nas leituras, nos processos de fixação da aprendizagem, na utilização de recursos para o aprimoramento da linguagem – resumos,

sínteses e resenhas;

- condições de atendimento diferenciado a grupos com habilidades ou dificuldades específicas;

- condições para o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias;

- condições para a habilitação dos estudantes em estratégias de pesquisa (bibliográfica e/ou temática, seja nas bibliotecas ou na internet)

sob a orientação de professores;

- condições para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares combinados com as áreas de artes, educação física, etc.

- condições para práticas desportivas e culturais que ofereçam recursos específicos e de qualidade em áreas em que normalmente não

estão disponíveis, como é o caso dos bairros onde vivem muitos setores das camadas populares.

Enfim, o tempo integral, segundo Brandão (1979), oferece uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece, apesar das honrosas exceções. É

preciso, no entanto, que não se perca o horizonte da especificidade da instituição escolar e que não se descuide da qualidade de instalações e equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem, seja para os alunos, seja para os professores e as equipes administrativas.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p.3-10, maio 1988.
- BRANDÃO, Zaia. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — ANDE. Profíc: formação integral ou assistencialismo? *Revista ANDE*, São Paulo, V.6, n.II, p.56-61.
- FONSECA, J.P. da. O Profíc — Programa de Formação Integral da Criança Anotações de um Seminário. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 12, a 1/2, p. 167-168, jan./dez. 1986.
- MELLO, G.N. (Org). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, [19—]. (Coleção Espaço, 2).
- PAIVA, V. Que política educacional queremos? *Educação e Sociedade*, São Paulo, a 19, p. 122-141.
- PARO, V.H. A escola pública de tempo integral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p. 11-20, maio 1988.
- PIPITONE, MAP Profíc: Programa de Formação Integral da Criança. *Questões em Debate. Consciência*, Curitiba, v.2, a 2, p.51-56, 1988.
- ZANOTTI, L.J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, 1972.

# O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



## 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

Nos dias atuais, o papel da gestão escolar é de fundamental importância dentro da escola, pois poderá desenvolver mecanismos que contribuam no processo ensino-aprendizagem voltados à inclusão dos alunos com deficiência. Desta forma, é necessária a discussão constante desse tema para a melhoria e criação de sistemas que facilitem o acesso à escola pública e regular por todos os educandos.

O estudo desse tema tem como proposta, mostrar a importância do gestor no processo inclusivo, dentro da escola na qual atua, detectando seus problemas, mostrando os caminhos a

serem percorridos e desta forma, evidenciando como a educação inclusiva pode contribuir para diminuir as diferenças existentes no âmbito escolar, intermediando as relações entre esses educandos, professores, funcionários e a comunidade escolar em geral. O papel do gestor é viabilizar os conhecimentos necessários para que se possa desenvolver um trabalho inclusivo proveitoso, leve e significativo para aqueles que estão envolvidos nesse processo, elaborando propostas que facilitem o trabalho pedagógico e que permitam a inserção desses alunos em toda a rotina escolar.

Além disso, é



Foto/Site: <http://123achei.com.br>

importante oferecer as condições necessárias para que a inclusão seja feita na escola de modo a atender em igualdade de condições todos os alunos, possibilitando ao professor, utilização dos mais diversos recursos pedagógicos, acompanhados por uma formação continuada para aqueles que estão envolvidos nesse processo. Assim sendo, com um trabalho articulador, que envolva os diferentes segmentos do espaço escolar, objetiva-se que a educação inclusiva se torne um processo cada vez mais presente.

## A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao falarmos da concepção de educação inclusiva, devemos nos aprofundar no seu histórico geral, isto é, como surgiu esse termo, qual a sua finalidade, seus objetivos e como o gestor, que é o foco desse trabalho, pode ser o intermediário nesse processo, ou seja, de que forma ele pode atuar, para efetivar a inclusão no âmbito escolar.

É nesse sentido, que a educação ao longo das décadas vem sofrendo diversas transformações quanto a sua forma de organização, estruturação e seus modelos de ensino. Principalmente na década de 90, época que apresentou significativas mudanças de concepção nessa área (inclusão). É nessa ótica, que a UNESCO no ano de 1990, realizou a Conferência Mundial de Educação Para Todos, na cidade de Jomtien – Tailândia, com a participação de vários países, dentre eles o Brasil,

no qual foram debatidos temas relacionados com a educação mundial. A UNESCO foi a maior incentivadora das várias mudanças ocorridas na área educacional, pois na sua visão, era a partir da educação que se planejava diminuir as desigualdades existentes em todo o mundo.

Dentre os temas debatidos, a educação inclusiva apareceu com grande destaque, e ao final dessa Conferência foi elaborado um documento denominado “Declaração de Educação Para Todos”, que teve a função de propor políticas públicas para a melhoria da educação no mundo e, em especial no tocante à inclusão.

A partir desse encontro, a educação inclusiva começou a ser vista de forma diferente e com uma visão voltada essencialmente à aceitação das diferenças na escola regular e na própria sociedade, pois num passado não muito distante, ao pensar nessa questão, a visão era bem diferente da que

temos hoje em dia. Esses alunos especiais eram colocados em escolas especiais, as chamadas escolas segregadas, não possibilitando que os mesmos tivessem um contato direto com aqueles alunos que eram considerados “normais”. De acordo com o documento elaborado nessa Conferência, a educação inclusiva:

“ (...) não pretende integrar as crianças com necessidades especiais as classes regulares, mas permitir o convívio com as diferenças; não visa unicamente os deficientes, mas também os imigrantes, os meninos de rua, os delinquentes (...) (UNESCO, 1990)”

Além desse documento, a educação especial também é assegurada na Constituição de 1988 e é mais bem detalhada na Lei Federal 9394/96, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo no Capítulo V:



*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 as 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 do ensino regular.*

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

Além disso, cabe destacar que cada Estado Brasileiro tem livre poder para organizar as suas escolas para o atendimento aos alunos com deficiência da maneira que entenderem que seja melhor, desde que não descaracterizem

a proposta inicial da LDBN 9394/96.

Segundo Mantoan (2004, p.19), “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças”.

É nesse sentido que as escolas devem ser reestruturadas para disponibilizar uma educação que atenda aos interesses de todos, conforme incentivo da UNESCO e, que tenham a participação direta de toda a comunidade escolar na elaboração de diretrizes que possam ser incorporadas ao projeto pedagógico da unidade, sendo concretizadas na prática.

Neste ponto, a educação inclusiva encontra obstáculos no seu caminho que precisam ser superados, a reestruturação tanto física quanto metodológica do ensino é uma das formas para eliminar

esses obstáculos, que são constantemente citados por diversos autores que trabalham nesta área, e um dos principais deles M. Ainscow diz:

“ (...) não são incompatíveis a ampliação da oportunidade de estudos e a reestruturação da educação, mesmo porque essa última pode ser realizada com escassos recursos financeiros, ou seja, discutir – e implementar – essa proposta de educação é mais uma questão política do que econômica. (1997, p. 281)”

Segundo Ainscow (apud Crochik, 2002, p. 282), há alguns pressupostos que devem ser vistos com atenção quando falamos em educação inclusiva, que são:

1. Os alunos nomeados de portadores de necessidades especiais devem ser considerados como um estímulo à criação de um ambiente rico e diversificado. Combate-se, portanto, a homogeneização das classes regulares, que tem em vista

*as competências cognitivas, motoras e sensoriais dos alunos.*

*2. Visa-se o desenvolvimento do currículo pela classe e não dos alunos individualmente considerados, o que envolve a utilização de recursos, em geral pouco usados, como o aprendizado por pares, o trabalho cooperativo, atividade essa que a literatura de psicologia social indica ser também importante no combate ao preconceito. Os professores devem trabalhar em conjunto no planejamento e desenvolvimento das atividades escolares, trocando experiências e refletindo sobre elas.*

*3. A improvisação dos professores é necessária tendo em vista as dificuldades que surgem. Assim, o planejamento das atividades deve ter alguma flexibilidade.*

*4. A cultura escolar, obviamente, deve ser favorável a esse tipo de ensino.*

Para ser realizada com sucesso, a educação inclusiva deve envolver todos os profissionais da escola que convivem direta ou indiretamente com esses alunos, por meio

de uma conscientização efetiva, que garanta a participação coletiva nesse processo. Defendendo este ponto de vista, Crochik (2002, p.282) diz que sem a participação de todos "(...) não há proposta educacional que possa ser bem sucedida".

Outra importante diferença quando falamos em educação inclusiva é com relação ao termo integração. A integração é quando há todo um processo para a inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar mais adequado as suas necessidades, podendo ocorrer em classes regulares ou em escolas especializadas, conforme o seu tipo de deficiência.

“A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular; ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (Mantoan, 2004, p. 23)

Com relação ao termo inclusão, quando concebido de forma mais direta, deve ser entendido no sentido amplo: “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. (Mantoan, 2004, p. 24)

Essa é uma forma de aproximar as diversas diferenças em sala de aula, que devem ter o seu sistema escolar estruturado de acordo com as peculiaridades desses alunos, além de também requerer uma mudança de postura dos profissionais de educação, em especial dos gestores e professores, que independente do aluno a ser incluído, deve encarar isso como um novo desafio, que dependerá de disposição e aceitação, para que a inclusão aconteça de forma efetiva, assegurando a socialização e a aprendizagem, dentro das possibilidades de cada um.

Cabe questionar alguns aspectos relevantes, quando falamos da disponibilidade que o gestor precisa para

se adequar a essa nova demanda, que tipo de disponibilidade é essa? Como o gestor pode buscar alternativas para trabalhar com os alunos com deficiência em sua escola? E como oferecer mecanismos suficientes para que o professor faça esse trabalho de inclusão?

O gestor deve ter uma visão global de todas as diferenças que possui em sua escola, respeitando-as e trabalhando cada uma de forma que todos participem desse processo, em que não só o professor, mas os próprios alunos respeitem os seus colegas deficientes, não deixando criar entre eles um processo de exclusão daqueles que eles acham “diferentes” ou “anormais”. Nesse sentido, o professor é o principal articulador desse processo inclusivo.

Cabe salientar também, que não devemos deixar de lado a parte psicológica e emocional desses alunos. Conforme cita Crochik:

“(...) deixar mais uma vez de lado os sentimentos individuais; se há dificuldades de relacionamento, por exemplo, essas deveriam ser discutidas, e não fazermos de conta que são meros problemas individuais”. (Crochik, 2002, p. 288)

Cada vez mais presente no dia-a-dia das escolas brasileiras, a educação inclusiva “(...) deveria ser discutida como a possibilidade de tentarmos, ainda que com os limites sociais estabelecidos, uma educação que auxilie a construção da humanidade (...)”. (Crochik, 2002, p. 296)

Desta forma, devemos viabilizar momentos nos quais possamos valorizar essas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, tanto física como educacional, para que possam desempenhar o seu papel na construção da sociedade, com as mesmas oportunidades das pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência.

O trabalho com as diferenças deve ser

heterogêneo, em que o professor possa utilizar essas diferenças para desenvolver seu trabalho com toda a sua sala de aula, aproveitando todas as potencialidades de cada um desses alunos no seu trabalho pedagógico, proporcionando a esses alunos, que um ajude ao outro, que porventura apresente algum tipo de dificuldade no aprendizado ou na adaptação ao ambiente escolar.

Além disso, é importante o professor respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um desses alunos, e também, respeitar todas essas diferenças existentes, pois desta forma, estará contribuindo para construir um ambiente inclusivo.

## A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para poder conhecer de perto se a inclusão de crianças com deficiência acontece de fato em nossas escolas ou, se é apenas um processo ilusório, que ainda está longe de se tornar uma prática efetiva, é preciso analisar como esse processo de inclusão poderá ser realizado dentro do espaço escolar e, como acontece na escola citada.

Segundo Mantoan (2004), desenvolver um novo olhar, mais reflexivo o qual poderá contribuir, de forma mais significativa, para a implantação de uma educação inclusiva que atinja também, as crianças chamadas "especiais", é extremamente importante para essa inclusão.

Faz-se necessário, investigar se a inclusão é realmente colocada em prática nas escolas públicas ou privadas que se autodenominam "inclusivas", buscando conhecer de forma mais minuciosa seus Projetos Pedagógicos, suas ações e seus trabalhos.

Para Mantoan (2004), o papel da escola vai muito além de apenas incluir um determinado aluno na sala de aula, porque:

*“Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais. (Mantoan, 2004, p. 55)”*

Isso significa que ainda segundo esta autora, não basta a escola dizer que está incluindo alunos com deficiência

em sala de aula, é preciso criar condições para que esses alunos possam desenvolver tanto a sua aprendizagem como também, a sua socialização com mundo.

É importante que essa inclusão seja feita com a colaboração de todos aqueles que convivem com esses alunos, tanto os pais, como os professores e os funcionários da escola. Toda e qualquer mudança, agrada uns e desagradam outros, mas é fundamental que haja um entendimento de como esse processo poderá ser realizado, não prejudicando a inclusão desses novos alunos nesse ambiente escolar.

*“A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e*

avaliada”. (Mantoan, 2004, p. 57))

Mantoan (2004) cita ainda quatro eixos que podem facilitar que a equipe gestora faça essa reestruturação na sua maneira de trabalhar com a inclusão na sala de aula, como segue abaixo:

- *Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;*

- *Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;*

- *Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência;*

- *Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.*

(Mantoan, 2004, p. 59)

Cada um dos eixos citados detalha como a gestão escolar pode facilitar todo o processo de inclusão dos alunos com deficiência, onde o primeiro passo é garantir o acesso a todos a escola. Em seguida, a escola deve reestruturar o seu projeto pedagógico, a fim de propor mecanismos para o trabalho educacional com aqueles que possuem algum tipo de dificuldade na aprendizagem ou na sua socialização.

Outro fator muito importante nesse processo é respeitar todas as diferenças e o respectivo ritmo de aprendizagem de cada educando. Cada aluno tem o seu desenvolvimento próprio, diferente dos demais. Muitas vezes, a inclusão pode encontrar obstáculos que estão diretamente relacionados às diferentes formas de se tratar os alunos. (Mantoan, 2004).

Desta forma, Mantoan cita que:

“Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos... Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (Mantoan, 2004, p. 61)”

Assim, não basta a escola oferecer todos os recursos para o trabalho com os alunos com deficiência, é importante que o professor saiba que o seu papel é o principal desse ciclo no desenvolvimento educacional desses alunos. Que o professor deixe os preconceitos de lado e supere todos os obstáculos a sua volta e trabalhe em equipe com a coordenação, a direção e com os demais funcionários da escola.

O convívio diário entre os diversos segmentos dentro da escola como a coordenação pedagógica,



a direção, a secretaria e o ambiente operacional da escola, onde ficam os funcionários encarregados da limpeza, manutenção e preparação das refeições que são oferecidas aos alunos, facilitará essa inclusão, na qual todos esses funcionários poderão auxiliar esses alunos nesse processo e os próprios alunos que podem ser considerados “normais” também podem e devem participar do aprendizado e da socialização desses alunos com deficiência.

Desta forma, é importante que esse processo possa obter os resultados esperados e devem ser citados no projeto pedagógico da escola. Segundo afirmou Mantoan (2004, p. 63):

*“Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam*

*formação de rede de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos”*

O projeto pedagógico quando bem elaborado, possibilita que toda a escola conheça as metas traçadas para o trabalho com a inclusão, desde a parte de alimentação, higiene e outros cuidados que o aluno deve receber da escola, até as mais complexas como a parte de aprendizagem que será desenvolvida com esses alunos: como, quando e de que maneira ela será aplicada.

S e g u n d o Mantoan (2004), o projeto pedagógico quando tratado administrativamente,

pode ocasionar um isolamento entre a parte administrativa e a pedagógica, pois muitos profissionais que trabalham dentro da secretaria da escola, não participam ou não são consultados sobre a inclusão desses nas salas regulares. Desta forma:

*“Ao serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação de diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas de aula e nos demais ambientes educativos da escola. (Mantoan, 2004, p. 69)*

# GESTÃO ESCOLAR E O PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR – UMA PARCERIA NECESSÁRIA

A escola está dividida estruturalmente em 5 segmentos: direção, secretaria, coordenação, quadro operacional e quadro docente. Cada um desses segmentos possui a sua parcela de responsabilidade no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A direção tem o papel de estabelecer diretrizes e metas para a escola no processo ensino-aprendizagem e a inclusão tem de fazer parte deste contexto.

A secretaria tem uma função administrativa, que é matricular esse aluno, receber e arquivar no prontuário do aluno os documentos necessários que identificam esse aluno, e em seguida, encaminhar o aluno e seus responsáveis para uma avaliação diagnóstica com a coordenação pedagógica.

A coordenação, por sua vez, tem o papel de elaborar planos

pedagógicos que envolvam todos os segmentos da escola e, em conjunto com os professores, construir planos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais, além de avaliar o aluno que está com alguma dificuldade de aprendizagem, dando os encaminhamentos necessários para seu desenvolvimento educacional.

O quadro operacional também deve participar de todas as questões que envolvem a organização da escola, na elaboração do projeto pedagógico e nas questões que envolvem a convivência com os alunos no geral.

Segundo Ramos (2005), cabe ao quadro docente, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que beneficiem todos os alunos, independentemente da raça, da religião, da condição social ou

daqueles que possuem algum tipo de deficiência física, mental, ou ainda que possuam algum tipo de problema de aprendizagem. Os problemas que surgem nesse caminho devem ser levados pelo professor até a coordenação, que buscará mecanismos para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos necessários para melhorar o processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Além de constarem no projeto pedagógico da escola, todas as diretrizes e objetivos a serem realizados e atingidos pela comunidade escolar no trabalho com os alunos com deficiência, é importante que a escola assuma o seu papel em outras tarefas para que se possa facilitar o trabalho do professor com esses alunos.

Segundo Ramos (2005, p. 15), ela citar alguns pontos importantes para que a escola facilite o

trabalho do professor em sala de aula como:

- *Ambientes com fácil acesso aos portadores de necessidades especiais (essa questão será discutida a fundo no próximo subtítulo que trata do papel do Estado na educação inclusiva);*

- *Ter como filosofia da educação a base teórica construtivista, que leva em conta as diferenças na aprendizagem dos indivíduos;*

- *Matricular os alunos portadores de deficiência nas classes correspondentes à sua idade cronológica, para que construam, ainda que em defasagem mental, uma idade social. A convivência com colegas da mesma faixa etária possibilita ao portador de deficiência a inserção em grupo social que lhe é próprio;*

- *Não priorizar a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem;*

- *Elaborar um plano didático não mais mediante parâmetros preestabelecidos, mas levando em conta a realidade dos alunos da classe. Cabe ao professor a tarefa de adequar-se ao seu público, e*

*não esperar que este se ajuste a determinações alheias à sua condição presente;*

- *Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão. Essa observação deve igualmente alimentar o momento de reflexão pós-aula, no qual a aula será submetida à avaliação em todos os seus aspectos e se planejarão em ações futuras.*

Além dos itens citados acima, é importante que alguns mitos sejam derrubados quando falamos em desenvolver um trabalho com pessoas com deficiência, conforme cita Ramos (2005, p. 15):

- *De que as pessoas com deficiência necessitam de cuidados especiais – na maioria dos casos, isto não traduz a realidade. Muitas pessoas com deficiência até preferem ser tratadas sem nenhuma distinção;*

- *De que as pessoas que lidam com os deficientes, principalmente os professores, precisam ser especialistas (esse assunto será debatido no próximo subtítulo) – as mães dos deficientes não são especialistas e, quase sempre,*

*cuidam deles muito bem. Contudo é necessário que o professor esteja atento ao que pode fazer para contribuir com o desenvolvimento das pessoas com deficiência.*

- *De que as pessoas com deficiência têm de estar em escolas especiais – por serem portadores de alguma deficiência é que precisam de escolas comuns, para que possam conviver com pessoas potencialmente “mais capazes” e, dessa forma, construir um referencial mais próximo da normalidade;*

- *De que eles atrapalham a aprendizagem das outras crianças – ao contrário, ajudam-nas a serem mais tolerantes, cooperativas e conscientes das diferenças, bem como “obrigam” o professor a elaborar um plano mais rico em recursos didáticos.*

Os itens apresentados buscam facilitar o trabalho pedagógico em sala de aula, que com o apoio da escola, poderá desenvolver o seu trabalho com esses alunos, independente da sua deficiência. O papel da escola é o de facilitar, cooperar e socializar todos dentro de um mesmo ambiente.

### A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O papel do gestor é de fundamental importância dentro da escola, pois, deverá desenvolver ações importantes para que seja possível aos professores e demais funcionários, criarem mecanismos que contribuam para facilitar o processo de ensino-aprendizagem na escola, voltados para a heterogeneidade e, desta forma, para a inclusão.

Desta forma, esse artigo tentou contribuir para aprofundar a discussão desse tema. Discussão esta, que deve ser constante, sempre buscando a melhoria e, desta forma a criação de sistemas que facilitem o acesso à escola pública regular pelos alunos com deficiência, além daqueles que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem.

O estudo desse tema teve como proposta, mostrar a importância do gestor escolar no bom andamento do processo inclusivo, apontando seus problemas, os caminhos a serem percorridos e, mostrando como a educação inclusiva pode contribuir para minimizar as diferenças existentes na escola, sendo o professor o mediador de todo esse processo.

É neste contexto, que a educação inclusiva deve ter o envolvimento tanto dos professores, como da escola e dos demais funcionários, do Estado e da comunidade, sendo o papel do professor por em prática os conhecimentos que possui para o trabalho com as diferenças, sempre com o auxílio da equipe gestora da escola na qual trabalha.

A escola tem a missão de elaborar propostas pedagógicas que facilitem o trabalho do professor e que estimulem esses alunos, tendo sempre a colaboração dos demais funcionários da escola.

Assim, com um trabalho em conjunto de cada um desses segmentos a educação inclusiva tende a se tornar um processo cada vez mais presente nas escolas.

Desta forma, a inclusão só é possível quando todos nós aprendermos a respeitar e valorizar todas as diferenças existentes ao nosso redor, sem distinção de raça, religião, etnia, condição social ou daquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

---

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar – Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

AQUINO, Julio Groppa. Diferenças e Preconceito na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas. 4ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BRASIL. Lei FEDERAL nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. Lei FEDERAL nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CROCHIK, José Leon. Apontamentos Sobre a Educação Inclusiva. In: SANTOS, Gislene A. & SILVA, Divino José (Org.). Estudos Sobre Ética – A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ESPAÑA. Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

RAMOS, Rossana. Passos para a inclusão. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SILVA, José Divino da. Ética e a Educação Contra os Preconceitos. In: SANTOS, Gislene A. & SILVA, Divino José (Org.). Estudos Sobre Ética – A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

UNESCO (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Difficulties. Paris: UNESCO. (Declaração Mundial de Educação para Todos – disponível em (<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>) acesso em 09/09/2016.



# CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



## FABIANA MEIRELES DE OLIVEIRA

Bacharelado e Licenciatura em Letras. Especialista e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica e da FCE. Tem experiência na área de Sociolinguística, Análise da Conversação Pragmática, Cortesia, Descortesia e Atenuação.

Este artigo tem por tema o estudo do currículo e planejamento, enfatizando a construção do conhecimento no contexto educacional. Dessa forma, é importante considerar que esta pesquisa tem relevância científica para a área de currículo, de educação e construção do conhecimento.

A partir dessa ideia, discute-se a ideia de que o currículo e o planejamento fazem parte da prática do professor na sala de aula, pois este precisa deixar claro o conteúdo a ser ministrado e a forma como ele será desenvolvido para depois verificar como ocorreu a aprendizagem no educando.

Assim, têm-se como ponto de partida os

fundamentos de Pacheco (2005), Silva (1999) e Sacristan (2013). Paratanto, tem-se por objetivo: a) Analisar como o currículo está inserido no pensamento político pedagógico; b) verificar de que modo o currículo está relacionado com a formação do sujeito e construção do conhecimento.

A pesquisa justifica-se na medida em que constatamos que o desenvolvimento curricular está ligado à obtenção de resultados e ao plano pedagógico da escola. Logo, nota-se a necessidade de estudar o currículo, uma vez que ele está inserido na construção do conhecimento e na determinação do sujeito que pretendo formar.



Foto/Site: <http://123rf.com>

## ENTENDIMENTO CONCEITUAL DE CURRÍCULO

É de fundamental relevância conceituar currículo antes de discutir a noção de planejamento, ainda que estes estejam interligados no processo do aprendizado. Para tanto, Pacheco (2005) p. 43 define currículo:

“*como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõem um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados (...)*”

Nesse sentido, o autor acima menciona que o currículo é um plano de ação porque ele é a construção dos conteúdos que implicarão a formação do sujeito na sociedade, ou seja, o currículo é a prática da aprendizagem que tampouco formará o pensamento crítico do

indivíduo no meio social.

Desse modo, o currículo é uma construção dos saberes, bem como o envolvimento entre os sujeitos, pois ele interage em um determinado contexto construído pelas experiências, atividades, métodos e meios com o objetivo de cumprir os interesses de um grupo hegemônico, que pretende controlar as pessoas (pais, professores, alunos, comunidade, etc...).

O currículo é uma ponte entre cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, ele é também uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e do amanhã, entre as possibilidades de conhecer e saber se comunicar, bem como se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Assim, o currículo não é neutro, pois ele é um território de conflitos onde as decisões são tomadas para excluir

ou incluir as pessoas na trajetória escolar. De acordo com Sacristan (2013), é importante dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para a melhoria dele.

Ainda, na visão do autor acima, o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos.

Logo, o currículo deve servir como uma ponte para integrar os indivíduos no grupo escolar, bem como fortalecer a gestão democrática que são as normas do regimento escolar, o que garantirá qualidade social da educação, valorização da diversidade e protagonismo dos alunos

### CURRÍCULO, PLANEJAMENTO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

no meio em que vivem.

Como vimos anteriormente, o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender, quer dizer, o currículo é o que se ensina e aprende na prática, pois ele inclui metodologia e os processos de ensino.

Dessa forma, o currículo passa a ser algo especificado e limitado que se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no processo de aplicação, uma vez que ele está inserido em um determinado contexto com atores e intenções de acordo com as práticas.

Enquanto isso, o planejamento é a organização metodológica dos conteúdos a serem transmitidos pelos professores, pois o educador deve ter clareza dos objetivos que pretende atingir com seu trabalho, não estamos nos referindo aos objetivos tecnicistas, mas de objetivos que

estão inseridos em um determinado contexto da vida do educando.

Assim, é fundamental o educador ter clareza nos objetivos que pretende atingir com seu trabalho para que a aula faça sentido na realidade do educando. Por isso que as aulas não devem ser repetições mecânicas, elas devem ser preparadas com finalidade educacional, pois o educador deve elaborar várias perguntas destacando as ideias principais para que haja interação entre os alunos.

De acordo com Vasconcelos (2000) deve haver sempre uma interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade, ao passo que na metodologia expositiva há separação entre o aluno e o professor, ocorrendo apenas justaposição.

O autor acima trata de exposição o conhecimento feito por justaposição, sem diálogo,

o que faz com que o educando não tenha autonomia na construção dos conceitos. Portanto, o aluno deve problematizar em sala de aula para que haja construção de conhecimento e ele caminhe para a autonomia o aprendido.

Assim, o sujeito é construtor de culturas e a escola precisa garantir que ele participe de novas culturas e que entenda que já existem culturas desenvolvidas por outras humanidades. Se isso acontecer, a aprendizagem será transformada em conhecimento.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo tem intenções diversas, pois ele pode incluir ou excluir as pessoas dentro de uma trajetória escolar. Desse modo, não há como exercermos nossas práticas educacionais sem ter um currículo pré-estabelecido, uma vez que ele é a concretização do plano cultural da educação.

Assim, o currículo está ligado ao planejamento escolar, pois este é a organização metodológica dos conteúdos que serão

desenvolvidos na sala de aula. Por isso, o professor deve planejar sempre suas aulas para que haja uma relação entre ele, o aluno e o objeto do conhecimento.

Dessa forma, o professor deverá mudar o paradigma pedagógico, planejando suas aulas voltadas à realidade e necessidade dos educandos, para que de fato haja reflexão e conhecimento dos conteúdos que estão sendo discutidos em aula.

A discussão na área curricular é uma compreensão dialética, situada em um contexto mais amplo que é o planejamento das aulas do professor, que fará a diferença na construção do conhecimento do educando. Assim, o currículo precisa ser revisitado o tempo todo para fortalecer a gestão democrática da escola e garantir qualidade social da educação, bem como transmitir conhecimentos.

---

## REFERÊNCIAS

- CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LOPES, A, MACEDO, E. (orgs.) *Currículo debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PACHECO, J. A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. G.(org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SALVADOR, César Coll. *Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa*. In: *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- VASCONCELOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*.

# METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR



## LETICIA VIANA MAGNI

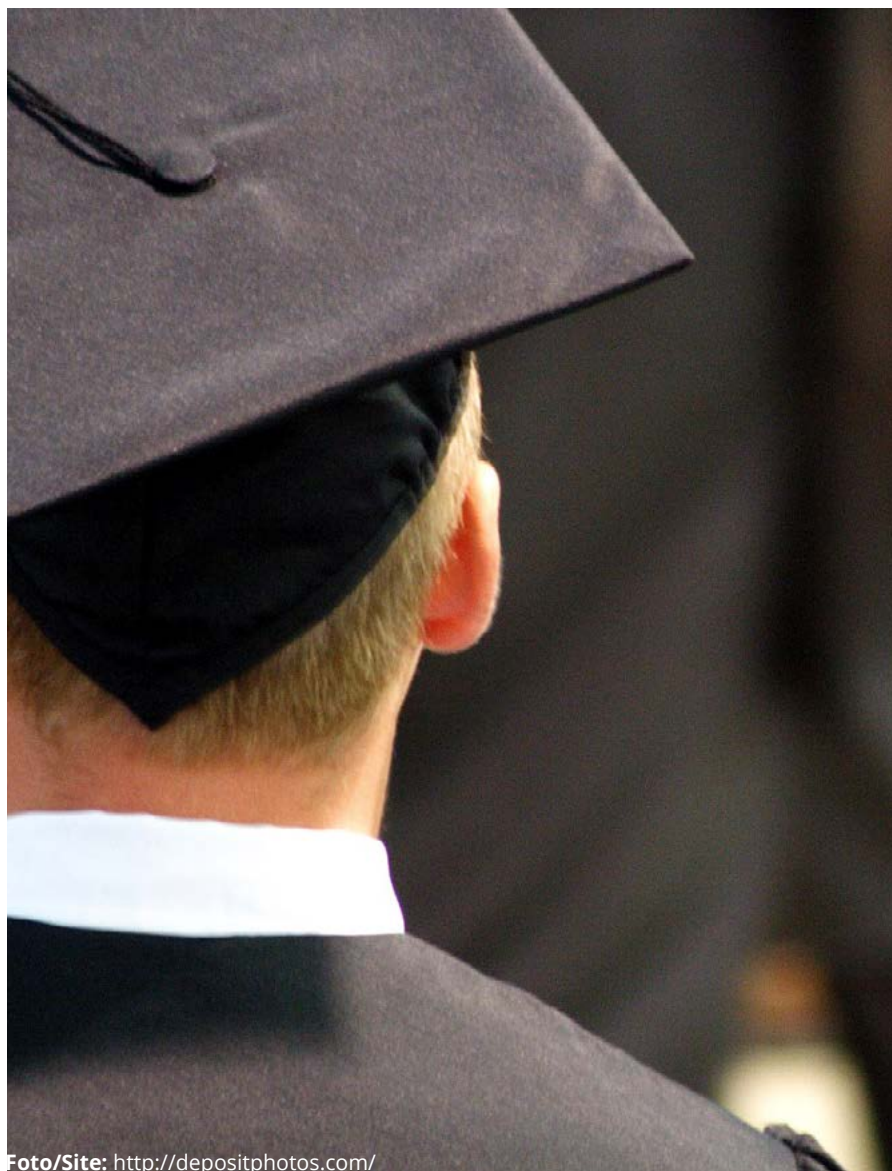
Professora de Educação Física Licenciatura.  
Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior para a saúde

A metodologia de ensino e aprendizagem tem mudado de acordo com alguns professores que visam sempre uma melhora no seu conhecimento, esse conhecimento pode ajudar a provocar aos alunos a busca do conhecimento pelo aprendizado.

O presente artigo objetiva a discussão relacionada à metodologia dos docentes do ensino superior, mostrando sobre como o perfil e os métodos de ensino aprendizagem influenciam no conhecimento.

Analisando assim como a metodologia tem influenciado diretamente no ensino e na motivação dos discentes do ensino superior, tentando assim encontrar novos meios que possam ajudar nesse processo de ensino.

Os discentes têm se distanciado do conhecimento ao longo dos anos por falta de



Foto/Site: <http://depositphotos.com/>



conhecimento de muitos professores, que não buscam métodos de motivar o aluno em aula buscando um prazer pelo conhecimento.

A formação de docentes se dá desde o início de sua própria formação como aluno, a busca pelo prazer do saber e assim desenvolver o prazer por ensinar.

O docente dia a dia tem que buscar o seu conhecimento, nunca estará definitivamente pronto

para ter a sua maturação, trabalhando assim junto a teoria e a prática (CADAU 2000, p.89).

Através de Comenius (1592-1670) que sempre teve como seu objetivo reformar o ensino na escola e ajudar a ensinar tudo para todos, ele trouxe através de suas ações a didática que é uma palavra que vem do grego que tem como seu significado "arte de ensinar".

A arte de ensinar vem de dentro para fora, quando o docente se entrega para

essa prática, fazer com que o aluno tenha uma visão do que está sendo ensinado e que ele possa a partir dessa visão fazer escolhas que irão ajudar seu desenvolvimento futuramente (ALVES, 2005).

A busca por profissionais que tenham essa arte de ensinar tem sido uma busca grande, encontrar profissionais que estão com essa vontade de passar seu conhecimento é encontrar professores que pretendem mudar a visão de educação no Brasil.

## METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia é uma palavra bastante utilizada quando o assunto está envolvendo docentes e discentes, a palavra metodologia vem do latim Methodus que seria a maneira de ir ou de se ensinar e do grego que methods que significa Meta (Finalidade), HODOS (caminho) e LOGIA (estudo).

Muito método para se ensinar vem sendo utilizado em faculdades de

todo o país, durante de toda a formação dos discentes, métodos estratégicos de educação são os caminhos que levam a fase de aprendizagem, a arte de ensinar vem como uma prática de aprender sempre buscando caminhos ao conhecimento.

Partindo desse conhecimento a metodologia de ensino é o estudo dos caminhos para o ensino e aprendizagem dos discentes, o educador tem

que ter o seu olhar amplo para abrir novo caminhos para o conhecimento.

" É indiscutível que o professor que reunir a maior parte dessas características dificilmente falhara em sua prática pedagógica " (GALVÃO, 2002 apud SILVA 1992, p.68).

Inovar não é apenas trazer ideias novas, mas ideias que vão ajudar no desenvolvimento

do discente, docentes que não sejam apenas professores dentro de sala de aula, mas que em fora de aula estude para que seu desenvolvimento e que aumente sua capacidade de inovações na educação.

Tudo que o docente for aplicar em sua metodologia de ensino tem que considerar se o seu discente vai fazer com que esse ensino o ajude futuramente.

De acordo com FREIRE (1996, p.27)

*“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.”*

O conhecimento está além do saber ensinar, mas transmitir o

conhecimento, os métodos de ensino que façam que o discente desperte a curiosidade e construa com esse pensamento o que irá fazer para que esse conhecimento o ajude, não somente no momento que a informação é transferida mas utilize na sua vida.

*“Os docentes precisam sempre despertar essa curiosidade dos alunos, entendendo assim a realidade que cada um vive, para que sua metodologia não seja algo que vá contra a vivência dos educandos, discutindo assim a realidade que vivem seus discentes (FREIRE, 1996, p.27).”*

Despertar a curiosidade dos alunos é trazer para dentro de sala a vontade de aprender, os docentes do ensino superior têm que sempre se basear em técnicas de ensino que consigam fazer com que o discente pense não somente naquele momento, mas não que irá acrescentar no futuro e como aplica-la sabiamente.

## PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

O perfil do professor é identificado muitas vezes nem por causa da sua matéria, mas pelo que ele desenvolve durante a sua formação acadêmica e por sua experiência ao longo da jornada acadêmica de docência.

No ensino superior esse perfil conta muito, a curiosidade que desperta no aluno ao se identificar com o perfil do professor ajuda no seu ensino e aprendizagem que o passo essencial para o conhecimento.

*“Na maioria das vezes, tradicionalmente, os professores do ensino superior se identificam por meio da sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Quando se reflete sobre o perfil do professor universitário brasileiro atualmente, no entanto, pode-se perceber que a valorização de sua formação pedagógica, muito embora não seja nova nos textos legais, na prática,*

*é algo recente no processo de seleção e contratação dos mesmos. Hoje em dia é comum analisarem currículos com olhar para os profissionais que foram durante sua vida acadêmica e se formados para serem professores. O valor da experiência no magistério e os cursos de formação para a docência são vistos com um olhar mais cuidadoso pelas instituições de ensino superior (CALDEIRA, 1995).*

É a competência pedagógica de cada professor que irá definir qual é seu verdadeiro perfil, o professor que se preocupa com o crescimento pessoal e profissional de cada aluno.

De acordo com MASETTO (2003) ele afirma que:

*“Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja*

*porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.*

Muitos alunos relatam que os professores sabem o seu conteúdo, mas não sabem expressar para o ensino, existe uma desvalorização ao tentar transmitir o conhecimento. Docentes precisam buscar cursos que irão ajudar no seu perfil profissional, e as instituições deveriam investir em métodos que fosse ajudar os docentes.

Em uma sociedade desenvolvida o professor universitário precisa saber como utilizar todos esses conhecimentos que estão acessíveis aos seus alunos, contribuindo para o progresso de cada aluno.

*“Na medida em que se analisa o problema do magistério de nível superior fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta que enfatize não apenas*

*os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade. (GIL, 2005, p.17).*

Fica evidente que os professores em sua formação acadêmica necessitam mais do que apenas métodos de ensinamentos, mas necessitam em sua formação conceitos que deixem realmente visível qual é seu objetivo na formação do discente e qual o seu verdadeiro papel no âmbito da escola.

O docente tem que ser um pesquisador, tem que se concentrar em aprender e a pesquisar, docência em pesquisar precisam estar interligadas, assim se pode obter as críticas as serem discutidas e trabalhadas em sala de aula. pode-se trabalhar de uma maneira que que dê novos significados aos discentes.

## ENSINO APRENDIZAGEM

Para entender o real sentido de educar e entender o que realmente seria a educação é preciso ver os sistemas de educação que existem e também pesquisar os que já existiram, de acordo com o que relata Durkheim (2012, p. 49; 50) que: Para definir

“Para definir a educação, é preciso, portanto, levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum. A reunião destes aspectos construirá a definição que buscamos. Ao longo do nosso caminho já determinamos dois elementos. Para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida sobre os segundos. Resta-nos definir a natureza desta ação.”

Ensinar é quando existe uma transformação não somente na vida

de quem aprendeu o ensinamento, mas na vida daquele que passou esse ensino, a aprendizagem real é quando sabe-se usar o conhecimento para ser autônomo em suas decisões, fazendo com que os discentes se tornem transformadores de construção e de reconstrução do saber (FREIRE, 1996, p. 26).

Ser a fonte de motivação dos alunos é o que o verdadeiro professor tem que ser, transmitir a alegria o amor pela arte de ensinar será uma das maiores motivações que um aluno pode ter.

A metodologia de ensino do professor pode ser a melhor, mas se nem ele se sentir motivado por aquilo que ele mesmo estudou e tenta mostrar, não será alcançado nenhum objetivo em suas aulas.

A desmotivação gera um desconforto ao querer aprender, ficar sentado em uma sala de aula onde não se encontra nada que o faça

ficar realmente fascinado por uma nova descoberta, é pior do que ficar em casa assistindo coisa fúteis que não irão ajudar no seu desenvolvimento.

O docente precisa buscar uma competência profissional, sempre tentando se motivar só assim conseguirá motivar as outras pessoas, buscar sempre proposta de novas construções para o ensino.

O docente tem que estar motivado não somente a motivar o aluno, mas criar no seu método de ensino um ambiente prazeroso, pois nem sempre a felicidade do professor significa a aprendizagem do aluno.

A preparação que o docente tem para transmitir seu ensino, muitas vezes irá abrir porta para novos docentes através da confiança que os discentes sentiram pelo ensino transmitido dos docentes.

“O aluno tem que ser amado, respeitado e valorizado. O aluno não é uma tábua rasa, sem nada, em que todas as informações são jogadas. Não é um carrinho vazio de supermercado em que alguém coloca o que bem entende, e o carrinho vai agüentando tudo o que nele é jogado. Ao contrário, o aluno é um gigante que precisa ser despertado. Todo e qualquer aluno tem vocação para brilhar, em áreas distintas, de formas distintas, mas é um ser humano e como tal possui inteligência, potencial; se não for destruído pelos maus educadores, poderá produzir,

*crescer e construir caminhos de equilíbrio, de felicidade. (...) A sala de aula é um espaço sagrado em que o aluno merece ser valorizado e incensado pelo afeto e pelo saber. (CHALITA, 2001, p.261-262)*

”

A valorização do discente ajuda ao saber, é preciso despertar esse interesse e amar esse aluno, desenvolver os conhecimentos e as habilidades de cada discente e isso ajudará a felicidade do aluno, ajudará

nas escolhas e decisões que serão tomadas, o ensino dos docentes tem grande influência na decisão a ser tomadas por seus discentes, ser tolerante ao ensinar é uma arma satisfatória aos docentes.

O segredo do bom ensino é a motivação do professor, a busca por conquistar não somente os alunos, mas por conquistar novos objetivos na sua carreira acadêmica, é preciso incrementar novos processos de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a transformação tem que ser feita para que cada dia se encontre mais docentes capacitados e alunos que consigam entender os seus objetivos dentro de uma sala de aula.

A motivação dos professores tem que estar baseada na busca por um conhecimento que não seja para si mesmo, mas para transmitir a cada discente, sempre

passando o conhecimento de uma forma expressiva.

Sabemos que a mudança na educação não acontece rapidamente, mas se cada um buscar fazer a sua parte, buscando mais do que passar o conhecimento, mas fazer com ele faça parte do dia a dia.

Este estudo mostrou uma visão breve de como

o docente do ensino superior tem que sempre estar atualizando seus conhecimentos e buscar novos métodos de ensino, é necessário que se faça novas pesquisas sobre o assunto abordado.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guido. O professor que não ensina. São Paulo: Summus, 1986.
- ALVES, Rubem. Koan. In: ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. São Paulo: Papyrus, 2005.
- CADAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.
- CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 6º ed. São Paulo:
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLARDO, J. S. P. Educação Física escolar: do berço ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Gente, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. 4ª. Reimpressão; Editora Summus editorial; São Paulo, 2003.
- SANTUCCI, F.; JOÃO, Silvia Maria A. A metodologia dialética no ensino de métodos de avaliação clínica e funcional para graduação em Fisioterapia. Congresso Internacional de PBL - USP. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000

# UMA NOVA CONCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO LÚDICO



## LILIAN MEIBACH BRANDOLES

Pedagoga, psicopedagoga e psicometricista. Mestranda em Psicologia da Educação –PUC. Professora de Ensino Fundamental I da rede pública e privada.

A escolha do tema decorre da necessidade de encontrarmos meios alternativos para melhoria do processo de ensino - aprendizagem nas escolas. E através da busca por esses meios, temos percebido que ao longo dos anos os jogos e brincadeiras foram deixados de lado para serem substituídos por uma grande quantidade de conteúdos, porém grandes partes desses conteúdos não estão sendo assimilados por nossas crianças. Precisamos encontrar outras maneiras de lidar com essas dificuldades, na qual o lúdico nos parece uma ferramenta adequada, pois a crianças gosta de aprender brincando. O jogo é a atividade essencial da criança, sendo assim, o professor poderia utilizar

os jogos tradicionais, que geralmente surgem em situações espontâneas nos grupos da criança, por que:

1. Os jogos dão prazer à criança;
2. São parte da cultura lúdica infantil, e utilizá-los é uma forma de resgatá-los;
3. Podem servir como um recurso metodológico, podendo analisar necessidades e interesses de diferentes grupos de criança;

O ato de jogar e brincar são tão antigos quanto à humanidade. Desde os primórdios da civilização, o homem se ocupou com atividades difíceis de serem classificadas como trabalho, jogo ou brincadeira.

Os objetivos que são: oferecer informações aos docentes de Ensino Infantil sobre a necessidade e a importância de brincadeiras e jogos, resgatar a memória da Educação Infantil no espaço educacional das atividades lúdicas e investigar quais as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil.

## USOS E SIGNIFICADOS

Segundo Ferreira (1993), em seu Novo Dicionário da Língua Portuguesa, brincadeira significa “ato ou efeito de brincar”, “passatempo ou divertimento”, “brinquedo”. Define, ainda, brinquedo, como “objeto para crianças brincarem”, “jogo de criança” ou “brincadeira” e jogo como “passatempo”, “jogo de crianças”, “brincadeira”, “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho”.

Ramiro (1997) cita alguns autores para os significados acima: Rosamilha (1979) justifica o uso indiferenciado de brincadeira, brinquedo e jogo citando a origem dessas palavras conforme consulta à Enciclopédia Mirador Internacional de 1975, onde brinquedo aparece na Língua Portuguesa, no século IX, como “jogo de criança, divertimento, do século XIII”, derivado de “brinco” que origina-se de “brincar”. Observa o referido autor, que, na citada Enciclopédia, há controvérsias sobre a origem de “brincar”. Esse termo teria

origem alemã, “blinken” e significaria brilhar, cintilar, evoluindo para agitar-se ou da palavra “brinco”, objeto em forma anelar utilizado como enfeite para orelha e também, na chupeta de crianças. Destaca que em outras línguas também, encontra-se o uso comum de “brinquedo e jogo”, como o “play” em inglês, o termo “spielen”, “jouer” do francês, o “juguete” do espanhol, o “gioco” do italiano, o “igra” do russo, que significam brincar, jogar e brinquedo. Bomtempo (1986 apud Ramiro, 1997), através da concepção de outros autores nos mostram uma postura contrária, como no idioma japonês, no qual a palavra “asobi” designa as atividades lúdicas, enquanto um antônimo, não citado, define as atividades sérias. Para a autora, Beach (1945 apud Bomtempo, 1986) e Piaget (1961, apud Bomtempo, 1986), também definem o comportamento lúdico em oposição ao “comportamento sério”.

Huizinga (1971), numa revisão sobre as concepções de jogo nas línguas antigas e atuais, assinala que os

gregos utilizavam palavras diferentes para denominar as diversas categorias de jogos como: *inda* para os jogos adultos, *paidea*, para os jogos infantis, *agon* designando os esportes e *athurma* para as atividades motoras prazerosas; nas línguas contemporâneas, os termos, que se referem às atividades lúdicas, foram gradativamente aproximando-se do sentido de “ações pouco sérias”.

Segundo Kishimoto (1994), no Brasil, usam-se as palavras jogo, brincadeira e brinquedo como sinônimos para referirem-se às atividades lúdicas, porém a autora observa que a literatura especializada privilegia o termo jogo para definir o comportamento lúdico organizado por regras estruturadas, pré-estabelecidas, que caracterizam-se como, por exemplo, o jogo de xadrez.

Para Friedman:

“*Brincadeira: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento*”

*espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Jogo: trata-se de uma brincadeira que envolve regras. Brinquedo: refere-se ao objeto de brincar. Atividade lúdica: abrange, as anteriores (1996, p.28).*



## O BRINCAR

Segundo Kishimoto (2002), os jogos são atividades físicas ou mentais organizadas por um sistema.

Os jogos passam por modificações, por serem transmitidos de forma expressiva (verbal ou gestualmente), de uma geração para outra, correndo o risco de desaparecer. Alguns jogos não podem ser revividos, por causa das condições de espaço, por sua natureza e concepções contemporâneas de algumas culturas. As crianças hoje não utilizam mais a rua como espaço para vivenciar o jogo, cada vez mais estas crianças estão dentro de casas e apartamentos.

Esses jogos infantis

têm como finalidade satisfazer às necessidades de desenvolvimento das crianças. E o grande valor é que apresentam ricas possibilidades para o estímulo de atividades na criança, como: físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, linguísticas, etc.

Para Froebel, 1882, apud Kishimoto, 2002, o jogo é visto como recreação, que aparece como relaxamento necessário às atividades que exigem esforços físico, intelectual e escolar.

Dewey, 1989, apud Kishimoto, 2002, teve um importante papel, afirmando a importância do jogo infantil, como expressão máxima da atividade espontânea da criança e instrumento educativo poderoso, capaz de propiciar a ligação vital, tão almejada pela filosofia deweyana, entre necessidades infantis de desenvolvimento e exigências sociais próprias da comunidade democrática.

Para Dewey (1989,

apud Kishimoto, 2002) “sociedade é o processo de se associar de modo tal que experiências, ideias, emoções e valores sejam transmitidos e tornados comuns”. Esse processo depende de um poderoso instrumento do universo deweyano, ou seja, da inteligência humana.

As “escolas de amanhã” esforçam-se para dar ênfase ao crescimento lógico como instrumentos de desenvolvimento de habilidades intelectuais. Nessa perspectiva, o jogo entra como fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança. O valor educativo dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem. O sucesso na educação depende da relação estabelecida entre as atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais. Dewey inclui a dramatização como oportunidade de as crianças se expressarem por meio de experiência compartilhada. Para o autor, é sempre

possível encontrar um assunto que oferecerá às crianças oportunidade de desenvolver muito melhor o aprendizado da leitura, escrita, etc, seja por jogos ou representações. O critério único para o êxito de uma educação democrática é o crescimento. A virtude moral provém do crescimento e a p e r f e i ç o a m e n t o constantes, tendo como fim, mais crescimento e mais aperfeiçoamento.

Segundo o autor, é através do jogo que criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. Seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos.

Segundo Kishimoto (2002) o jogo livre oferece à criança a oportunidade inicial e mais importante para atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesma.

Para a autora, o jogo é também uma forma de socialização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta. Os conhecimentos das modalidades lúdicas garantem a aquisição de valores para a compreensão do contexto.

De acordo com Kishimoto (2002) os jogos favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a autoexpressão. Encorajam o desenvolvimento intelectual por meio do exercício da atenção, e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, como comparação e discriminação; e pelo estímulo à imaginação. Todas as vontades e desejos das crianças são possíveis de serem realizados através do uso da imaginação. Todas as vontades e desejos das crianças são possíveis de serem realizados através do uso da imaginação, que a criança faz através do jogo.

Kishimoto (2002) diz que:

“ *Brincadeira: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Jogo: trata-se de uma brincadeira que envolve regras. Brinquedo: refere-se ao objeto de brincar. Atividade lúdica: abrange, as anteriores (1996, p.28).* ”

Para Kishimoto (2002) ao ressaltar a importância do jogo no momento em que a criança, ao relacionar-se com o mundo dos adultos, percebe as coisas de forma estranha, pela falta de compreensão da realidade que a cerca, por exemplo, algumas regras, atitudes e conceitos que lhe são determinados (hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em certos objetos, etc). Por isso, ela procura satisfazer as suas necessidades afetivas e intelectuais, assimilando o real a sua própria vontade, resultando daí um equilíbrio pessoal do mundo físico e social promovido pelos mais



velhos. Dessa forma percebeu-se que o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade sob forma de construção ainda espontânea, mas imitando o real.

Kishimoto (2002) diz que ao demonstrar a estreita relação entre o jogo e os mecanismos envolvidos na construção da inteligência, destacou-se também, a influência efetiva do jogo espontâneo como instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem, já que este dá a criança uma razão própria que faz exercer de maneira significativa a sua inteligência e sua necessidade de investigação. Desde o período de recém-nascido a adaptação da criança ao mundo exterior se faz primeiro pelas suas ações reflexas, que darão início a esquemas sensórios motores fundamentais para o desenvolvimento do jogo na vida do ser humano.

Entende-se por brincadeiras, o ato de

divertir-se infantilmente, entreter-se em “coisas” de criança. Sendo uma das atividades essenciais para o desenvolvimento da identidade e de autonomia. Desenvolvem capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, etc. Amadurecem capacidade de socialização, por meio de interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança e isso não se aplica apenas no ponto de vista físico, mas também no desenvolvimento de inteligência.

As brincadeiras infantis ajudam no desenvolvimento do cérebro, porque a inteligência se desenvolve a partir da interação da criança com o ambiente.

Para Kishimoto (2002), brincar é também raciocinar, descobrir, persistir, preservar, aprender, esforçar e ter paciência.

A brincadeira

estimula, desenvolve, amadurece a criatividade. Por isso, brincar é viver criativo no mundo. É importante ressaltar que cada criança é um ser único, dentro de seu processo particular de desenvolvimento. Portanto, brincar é a fonte de autodescoberta, prazer e crescimento. Portanto o brincar é essencial porque é brincando que a criança se mostra criativa.

Kishimoto (2002) cita Vygotsky (1979) e destaca algumas formas de vinculação existente entre a fantasia e o real na conduta humana, entre elas:

1.O fato de que a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.

2.A atenção excessiva para as vinculações existentes entre os produtos preparados pela fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade.

3.O enlace emocional entre a fantasia e a

realidade, que pode se manifestar pelos sentimentos que influenciam a imaginação, ou, a imaginação que influi os sentimentos.

4.O fato de que a nova criação pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum outro objeto real.

Kishimoto(2002) cita Vygotsky (1979) dizendo que já havia desprendido de suas investigações que as características ou elementos fundamentais da brincadeira são, a situação imaginária, a imitação e as regras.

As situações imaginárias estão interligadas com a capacidade de imitação, trazendo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas de os homens se relacionarem e com as quais as crianças convivem.

Para Bruner (1978, apud Kishimoto, 2002),

ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade de brincar e não só se repete, mas toma iniciativa, altera a sua sequência ou introduz novos elementos. Algumas brincadeiras interativas contribuem ao desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo ao aprendizado das frases que as acompanham.

Ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para a exploração livre.

Bruner (1978, apud Kishimoto, 2002) entende que a criança aprende a solucionar problemas e que o brincar contribui para esse processo. Três elementos contribuem para essa aprendizagem: a aquisição de nova informação, sua transformação ou recriação e avaliação.

O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o

nível de pensamento intuitivo. O prazer e a motivação iniciam processo de construção do conhecimento, que deve prosseguir com sua sistematização, sem a qual não se podem adquirir conceitos significativos. Analisa a brincadeira como saber fazer, que possibilita a coordenação de ações mão-olho-cérebro, como competência necessária para o desenvolvimento do ser humano. Para que surja saber fazer é necessário à intenção, a definição de um objeto e meios para atingi-lo.

Bruner, assim como Vygostky, relaciona a cultura e o uso de ferramentas ao desenvolvimento da inteligência. O lúdico, ao processar-se em ambiente sem pressões, produz flexibilidade que prestigia a busca de ferramentas.

Bruner (1978, apud Kishimoto, 2002) valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento constitutivo de ações sensorio-motoras, que respondem pela estruturação dos

primeiros conhecimentos constituídos a partir do que domina saber-fazer; aprende a se movimentar falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitem a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e abusar soluções.

Dos vários pesquisadores que investigaram o desenvolvimento infantil nas áreas psicológicas ou da psicanálise na educação ou em outra área foi necessário abordar a relação da criança com o brinquedo, o jogo e as artes. Esses são alguns aliados na tarefa de desenvolver a criatividade e a independência das crianças. Segundo especialistas esses instrumentos dão possibilidades de formar pessoas independentes, capazes de recriar situações e não apenas repetir o que aprendem.

Gardner (1994, p.54) afirma que:

“*Nos primeiros anos de vida, as crianças do mundo todo desenvolvem poderosas teorias e conceitos sobre como o mundo funciona - o mundo físico e o mundo das pessoas. Elas também desenvolvem pelo menos um nível inicial de competências em relação aos sistemas simbólicos humanos básicos - linguagem, número, música, descrição bidimensional, e assim por diante. O que surpreende nessas aquisições é que elas não dependem da instrução explícita. As crianças desenvolvem essas habilidades simbólicas e estes conceitos teóricos principalmente por meio de suas interações espontâneas com o mundo.*”

No campo da Educação Infantil, psicólogos e pedagogos tem dado grande atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança especialmente na

faixa etária de 0 a 6 anos de idade, pois, enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração social além de exercitar seu equilíbrio emocional e atividade intelectual. É na brincadeira também que se selam as parcerias, porém o aprendizado não deve estar apresentado só na escola, mas também como parte do dia-a-dia da criança, na medida em que a criança progride em seu desenvolvimento e amadurecimento é necessário que ela manifeste o que é próprio de cada etapa de sua vida.

Antunes (Kishimoto, 2002) diz que:

“*(...) entre 3 e 6 anos de idade, as crianças estão no segundo estágio conforme Piaget (período operacional), o do desenvolvimento cognitivo em que podemos pensar em símbolos, mas ainda não podem usar a lógica. Podem imaginar objetos, pessoas ou eventos, independente de sua presença física, usando representações mentais. As crianças não apenas agem, como também refletem sobre suas ações, mas ainda guardam estágio*”

*das operações concretas dos 6 aos 12 anos, quando pensam logicamente.*”

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz - de - conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, que constitui uma cultura lúdica.

Tradicionalmente acredita-se que há um vínculo direto e imediato entre a criança, o brinquedo e o brincar.

Parte-se da ideia que a criança na história da humanidade sempre teve brinquedos e brincou. Não havendo nada mais natural que associação criança, brincadeira e jogos infantis.

É fundamental que o professor perceba que cada criança frente ao lúdico apresenta sua própria especificidade.

Segundo Kishimoto (2002), ao brincar, a criança não se situa apenas no momento presente; mas, também, no seu passado e no seu futuro. O brincar, como atividade terapêutica, possibilita que a criança supere a situação traumática. É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a perturbaram que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas.

Para a autora, o brinquedo, da mesma forma que o brincar, não é um objeto neutro, pois condensa a história da criança com outros objetos.

Por traz das emoções como formas repetitivas de atuação nos brinquedos e jogos da criança, encontram-se outros conteúdos da além daqueles que o adulto supõe.

Kishimoto (2002) diz que por traz das emoções como formas repetitivas de atuação nos brinquedos e jogos da criança, encontram-se outros conteúdos da além daqueles que o adulto supõe.

De acordo com Freud (1995, apud Kishimoto, 2002) quando a criança se aproxima de um brinquedo, para brincar, já está aparelhada com formas estruturadas de pensar e de saber.

Lacan (1977, apud Kishimoto, 2002) assinala que a Psicologia costuma identificar o que é percebido através da linguagem. É preciso que nós percebamos que o sujeito, a criança está em outro lugar, distinto de tudo que escrevemos e falamos sobre ela.

Ainda segundo o

autor, há um novo no brincar, nos brinquedos e jogos infantis que precisa ser resgatado pelos educadores e pesquisadores infantis. Um novo que sempre existiu. Um novo que pertence ao registro do real, mas que por nossas construções de linguagem, sempre tentamos apreender à nossa moda, perdendo muitas vezes, irremediavelmente a criança, o brincar e o brinquedo.

De acordo com Biccás (1997) houve um tempo extremamente nítido a separação entre, brincar, jogar e aprender. Os momentos de uma atividade e de outra eram separados por um grande abismo e não se concebia que era possível de aprender quando se brincava ou jogava.

Mais tarde, essa ideia foi lentamente sendo substituída por outra, que preconizava que existiam “brincadeiras apenas lúdicas” cuja finalidade era somente animar, alegrar e distrair, e outras, que poderiam ensinar um ou outro conceito

e desenvolver esta ou aquela habilidade. A maior parte das pessoas adultas, distantes dos novos estudos sobre a mente humana e a maneira como ela opera o conhecimento e constrói convecções, ainda pensam de uma ou de outra maneira. Para elas, o brincar sempre se distancia do aprender, há nítida separação entre brincar e aprender, como é natural que devam existir brinquedos que alegrem e divirtam e outros que eduquem.

Ainda de acordo com o autor, essas ideias foram literalmente superadas por tudo o que hoje se conhece sobre a mente infantil, e não há mais dúvidas de que é no ato de brincar que a criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso se insista em uma separação, está é a de organizar o que se busca ensinar, adequando o ensino com brincadeiras e jogos educativos para que melhor se aprenda.

Brincando, Biccás

(1997) afirma que a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, à medida que assumem múltiplos papéis, fecunda as competências cognitivas e interativas. Como se isso tudo já não fizesse do “ato de brincar” o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos seus desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar. A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e às vezes, a exterior. Exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diversos estados de motivação. Ora, a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifesta quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimentos, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais proporcionados pelo bom do brincar, que



são memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade e motivação.

Em suas brincadeiras, segundo Biccas (1997) as crianças constroem seus próprios mundos e deles fazem o vínculo essencial para compreender o mundo adulto, dão novos significados e reelaboram acontecimentos que estruturam seus esquemas de vivências, sua variedade de pensamentos e a gama diversificada de sentimentos que tem. Toda a criança que se encontra distanciada da criança

desse “mundo” se afasta da significação do “outro mundo” em que, como adulto, buscará decifrar e estabelecer linhas de convivência. É com triste frequência que se descobre que, em muitos desajustes apresentados por adultos, ancora-se a ausência de distância do devaneio tão marcante no “faz-de-conta” com o qual se arquiteta o mundo infantil. Não é, pois sem razão que a brincadeira representa o sólido eixo da proposta educativa de uma boa escola de educação infantil.

Para o autor, brincar favorece autoestima, a interação com seus pares e, sobretudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam seus conhecimentos estabelecidos, fazendo destes elementos para novos esquemas de cognição. Por meio do jogo simbólico, a criança aprende a agir e desenvolve autonomia, que possibilita descobertas e estimula a exploração, a experiência e a criatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, por ser um segmento da sociedade que se organiza e se estrutura formalmente, deve oportunizar o desenvolvimento da criança de acordo com suas potencialidades e seu nível de desenvolvimento, pois a criança não inicia sua aprendizagem somente ao ingressar na escola, ela traz consigo uma gama de conhecimentos e habilidades adquiridas

desde seus primeiros anos de vida em seu ambiente sociocultural.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Quanto mais as crianças vejam, ouçam ou experimentem, quanto mais aprendam e assimilam, quanto mais elementos reais disponham em suas experiências, tanto mais

considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação. A escola pode e deve reunir todos esses fatores e o papel do professor nesse processo é fundamental.

Atualmente, as crianças começam a frequentar cada vez mais cedo as instituições voltadas para elas, como as creches e as escolas de Educação Infantil.

Nesses espaços, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades, consideradas mais produtivas. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la.

As brincadeiras desenvolvem aspectos motores e psíquicos, pois são utilizadas com crianças que ainda não tem discernimento sobre regras e conteúdos, por sua pouca idade. Na medida em que vão crescendo, trazem para as suas brincadeiras o que

veem, escutam, observam e experimentam, havendo, portanto, o interesse e a absorção efetiva dos conhecimentos adquiridos, pois aprendemos com facilidade quando sentimos prazer no que estamos fazendo.

Os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e habilidades. Promovem o desenvolvimento cognitivo, sendo que, são utilizados em crianças que começam

entender a importância de regras, exercendo assim a heteronomia com autonomia.

Independente das definições de jogos e brincadeiras, o importante é que sejam utilizados de forma eficaz no desenvolvimento da criança. Alguns autores conceituam brincadeiras diferentemente de jogos e outros não enfatizam essas diferenças, como mostrado em nossa pesquisa, portanto, devem ser complementares em todas as fases vividas pela criança.

## REFERÊNCIAS

BICCAS, Maurilene de Souza (org.). Projeto brincando e aprendendo: Guia de orientações para implantação de bibliotecas e brinquedotecas. Belo Horizonte: Ameppe, 1997.

FERREIRA, Aurélio B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GARDNER, Howard. A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1994.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

RAMIRO, Vanda Cianga. O Brincar da Criança Cega: Um Estudo Psicológico sobre a Atividade Lúdica das Crianças Deficientes Visuais. São Paulo, 1997, Dissertação de Mestrado, da Universidade São Marcos.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.



# INOVAÇÕES DISRUPTIVAS: NOVOS PARADIGMAS PARA A TEORIA DA COMPLEXIDADE NA NOVA EDUCAÇÃO



## LUCAS SOTOCORNO DA SILVA

Graduado e Licenciado em Letras pela UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista. Pós-graduando nos cursos de Docência do Ensino Superior e Língua Portuguesa e Literatura pela FCE. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior.

Repensar a maneira de formar o professor, seja ele de ensino básico, fundamental ou superior, requer uma complexa reflexão acerca da docência em si, das suas características intrínsecas e da sua instrumentalidade como forma de transformação de si e de outrem. Muito se fala sobre novas formas de se subsidiar e promover o processo epistemológico e como este reflete diretamente na docência e, através dela, os indivíduos formados.

Sob esse prisma, muito tem se falado

acerca da pluralidade cultural e a necessidade da personalização da práxis, a correlação entre teoria e prática aplicada, oriunda do processo epistemológico. Se outrora, a partir da Revolução Industrial, meados do século XIX, diante do “mundo moderno”, a prática e estrutura educacional exigia uma formação tecnicista e paradigmática linear, em virtude do desenvolvimento econômico e conseqüente demanda de mão-de-obra para as indústrias, atualmente essa forma engessada de observar e praticar a educação se

mostra obsoleta e precária, e demanda uma edição nas suas linhas gerais. Os esforços atribuídos à renovação da educação, entretanto, ainda sofrem profunda resistência ante novos paradigmas e abordagens alusivas à educação em si e como ela se promove efetivamente, não apenas sob pretexto de “preencher” o tempo ocioso de indivíduos, mas promover o desenvolvimento interno e externo destes, a fim de que a cultura do conhecimento perpassa fluidamente pelas gerações. Observa-se também que a forma de promover a educação extrapola o educando, visto que docentes ainda são formados sob uma visão disciplinar segmentada, apenas com vislumbres da pedagogia idealizada para a escola do século XXI. Em contrapartida, movimentos de renovação e estruturação tomam força, orientados às demandas educacionais e às novas realidades apresentadas no tocante à aquisição de informação, p r o c e s s a m e n t o , reflexão e construção de conhecimento. Face

a esse novo cenário, práticas ortodoxas dão lugar a novas linhas de pensamento acerca não do conhecimento em si, mas como ele se desenvolve, como influencia o indivíduo e a sociedade. Considera-se, portanto, a instrumentalidade do que se apreende e a que será empregado, seja para prática científica, seja para desenvolvimento p e s s o a l / s o c i a l . Conhecimento, além de tudo, torna-se ferramenta humanizadora, uma vez que provém subsídios para o desenvolvimento de indivíduos mais reflexivos, expostos a conhecimentos relevantes.

Ante os desafios propostos por este artigo, temos como linhas gerais, observar e compreender algumas ideias e conceitos alusivos a novas concepções orientadas à prática docente e ao processo epistemológico contemporâneo a fim de promover uma reflexão acerca das sedimentadas vertentes ainda presentes no processo de ensino-aprendizagem, bem como as ramificações de um trabalho para uma

educação dissidente da institucionalizada, extrapolando a significação de aula como mero procedimento instrucional a algo transcendente de significação, alternativo ao que se espera convencionalmente. Visamos refletir acerca das mazelas instauradas em práticas educacionais c o n t e m p o r â n e a s , com suas raízes ainda seculares, e como essas acabam por sabotar todo o processo epistemológico, suportando o status quo de escola tradicional.

Explorar-se-á, portanto, ideias postuladas por Edgar Morin orientadas à “teoria da complexidade” e suas implicações quando consideradas à luz de uma educação menos linear e dissociada de outros campos do saber. Ainda, relacionar ideias levantadas por Pedro Demo acerca de uma educação menos tecnicista e mais integrada e disruptiva dos modelos tradicionais, e elaborar conexões entre as teorias dos dois autores, considerando a dialógica possível entre esses

conceitos. Ainda, analisar as atuais conjunturas sobre a estruturação tecnicista-tradicionista-cartesiana das disciplinas ministradas em sala de aula e propor subsídios para uma reflexão acerca da quebra desses paradigmas. Considerar-se-á também conceitos bastante arraigados junto a novos estudos orientados à educação contemporânea, tais como “identidade”, “contexto” e “autonomia”. Da instrumentabilidade do professor, tratamos da necessidade da melhor preparação e/ou adequação das condutas, paradigmas, metodologias

e abordagens orientadas à maior representatividade do trabalho docente, sua relevância ante as circunstâncias socioculturais e da interação com o discente.

Em ruptura do pensamento linear e dissociado, e da falta de representação, que pouco articula a complexidade dos elementos na qual o mundo opera e que os processos epistemológicos efetivamente interlaçados se dão, este estudo propõe considerações e elucubrações orientadas à docência e suas inferências. É, pois, orientado a docentes em formação e/

ou em exercício e propõe reflexões acerca da prática da pedagogia e a inovação nas suas práticas. Por meio de levantamento e revisão bibliográfica, a fim que fossem elencados subsídios para uma coerente abordagem do tema proposto, artigos, livros, periódicos e monografias foram consultadas.

Embarguemos, portanto, neste ensaio acerca das novas ideias das práticas educacionais orientadas a desenvolvimentos pedagógicos mais complexos e relevantes.

## O PROBLEMA DA RESISTÊNCIA DA MUDANÇA DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Temos, em vastos estudos sobre a História da Educação, renomados nomes como Aristóteles (384 - 322 a.C.) e Rousseau (1712 - 1778), passando por Durkheim (1858 - 1917) até Paulo Freire (1921 -

1997), que pensaram e repensaram as formas como a construção do conhecimento se dá, de que modo esses ensinamentos são transmitidos e perpetuados culturalmente e suas consequências na

construção social; “(...) Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Se outrora o ensino se mostrava dogmático e engessado, de cunho religioso,



aristocrático e restrito (Europa, período Medieval - século V ao XV - em suas práticas pedagógicas), no século XV inicia-se uma humanização das práticas culturais renascentistas, período em que se passa a observar educação sob um novo escopo: prima-se pelo pensamento livre e crítico, e um dos alicerces da construção de conhecimento, o pensamento científico, mostra-se presente, ainda que timidamente. São os primeiros passos para uma série de revoluções que levariam a educação como prática essencial para a formação do indivíduo e indissociável para o crescimento de uma sociedade mais humanizada.

Avançando nosso escopo de estudo para o período contemporâneo, ainda que houvesse essa sistematização de determinadas áreas de conhecimento, tal qual um grande movimento, lento, mas constante, para a popularização e massificação da educação, iniciado na Europa e trazido para as Américas, as metodologias de ensino

catedráticas sustentaram enorme e consistente herança dos séculos anteriores. As figuras do docente transmissor de conhecimentos e discentes receptores ainda persistem em muitos escopos da educação moderna, a despeito de vastos estudos que datam da segunda metade do século XX, no Brasil. Essa estrutura, entretanto, tem se mostrado sistematicamente ineficiente, visto que o processo epistemológico contextualizado demanda a consideração da complexidade dos aspectos humanos (sejam eles socioeconômicos e/ou culturais), as formas de aquisição da informação, recepção, reflexão e processamento do conhecimento, seguindo a própria construção, autoria de ideias e conceitos arraigados na sociedade moderna. Assim, torna-se imprescindível que os paradigmas atuais sejam revistos, revisitados e, se necessário, reescritos a fim de que a educação do século XXI se desvencilhe da inércia que se tem observado. Tais práticas disruptivas dos modelos

instaurados, entretanto, sofrem natural resistência a flexibilizações, pois quando se fala em mudança de ideias e conceitos, infere-se mudança de estruturas, físicas ou não, e a prática de metodologias alternativas, mesmo que orientadas para pluralidade e enriquecimento do processo epistemológico, pode esbarrar na inobservância das necessidades às quais essas práticas estão ligadas.

Kuhn (1975), em sua obra "A estrutura das revoluções científicas", traz a ideia de que, via de regra, ante à resistência a mudanças, as institucionalizações sobrepõem-se ante desafios de inovação. Sustentabilidade e resistência de processos cristalizados em práticas pedagógicas e gestoriais em ambientes escolares são naturais, ante o fato de que o caminho comum seria o mais cômodo, pois se tornaria automático. Ainda, trata acerca do que se entende por aula, na atual conjuntura estrutural de "escola" (DEMO 2010).

A automaticidade das práticas educacionais acaba por sabotar a própria ideia de aula e o que ela representaria de fato.

É salutar observar a ideia de “produção própria”. Dada a grande referência de autores pregressos, sobremaneira estudiosos seculares já consagrados, a produção de conhecimento em si tornou-se derivativa dessas já estabelecidas ideias de educação. Assim, material novo,

para práticas novas são bastante engessados por algumas ideias voltadas à nova epistemologia, mas de origens comuns. Tornase, conseqüentemente, um trabalho árduo para quem procura inovar, seja pesquisando, seja aplicando preceitos de metodologias dentro de estruturas de instituições de ensino ou do próprio processo de ensino-aprendizagem. Passando para o âmbito organizacional em educação, a desconstrução dos esquemas já

convencionados se torna imprescindível para a remodelação do que se entende por educação efetiva. A escola, entretanto, abstém-se de se liquefazer (BAUMAN, 2007) nesse processo infundável de desconstrução e reconstrução.

## EDGAR MORIN E A TEORIA DA COMPLEXIDADE: ENSINAR A COMPREENSÃO POR MEIO DO DIÁLOGO E ENTENDIMENTO

Antes que sejam abordadas as ideias postuladas por Edgar Morin acerca de “complexidade”, é importante observar sucintamente o conceito de “diálogo”. A definição mais conveniente para que tratemos nesse estudo seria: “[música] composição em que as vozes ou os instrumentos se alternam ou se

respondem”(DICIONÁRIO PRIBERAM, 2016). Essa definição, por sua vez nos remete à “dialógica”: prática de promover o diálogo, a comunicação entre elementos; ideia que vai ao encontro da “teoria da complexidade”. Ainda nesta seara, o filósofo grego Platão tratava diálogo como o fundamento para a construção filosófica.

Debater, questionar, referenciar, considerar e refletir acerca da natureza das coisas humanas. Para tanto, a ampla importância da dialógica na consideração da construção do indivíduo no campo da educação.

Morin fala das disciplinas escolares fragmentadas e como elas limitam o entendimento

de “ser humano”, visto que o aspecto da “unidualidade”, isto é, aspectos biológicos e históricos inerentes do ser, impossibilita que sejam dissociadas as várias instâncias que fazem do indivíduo o que ele é. Dessa forma, torna-se contraproducente a estrutura atualmente institucionalizada, que ainda lança mão de uma segmentação das disciplinas integrantes da grade curricular das instituições de ensino. Assume-se a complexidade intrínseca do mundo que o rodeia e também os processos que formam o mundo em si, a visão de mundo, a interação com ele e a forma como ele se transforma. “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (MORIN, 2003). Ainda segundo Morin (2003), é impossível entender as partes sem conhecer o todo e vice-versa. A observação científica nos demonstra que os elementos típicos do ambiente não se dissociam. O físico teórico romeno Basarab Nicolescu (1999)

postulou a teoria da transdisciplinaridade ante o desafio que a globalidade coloca para o século XXI (SANTOS, 2009), conceitos estes que contrapõem aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento, tão sedimentados na atual estruturação da educação (DESCARTES, 1973) – a mente está separada do corpo físico para Descartes.

Tomemos como exemplo um estudo de biologia no qual o objeto de observação seria uma colônia de formigas: dentro do próprio formigueiro podemos constatar uma movimentação quase única, como um só organismo, caótico, se observado em macro. Entretanto, poderíamos ainda personalizar o foco do estudo e, em visão micro, determinar que na realidade o formigueiro é dividido em castas de formigas, com seus papéis determinados o r d e n a d a m e n t e . Uma estruturação que, se observada superficialmente, não

apresenta a complexidade que demonstra se observada sob escopo mais analítico. Sob a visão de Morin, trazemos ao discurso conceitos como “separabilidade” e “inseparabilidade”. Significa dizer que podemos aproximar do objeto de estudo tanto de forma específica e segmentada (exclusivamente a estrutura do formigueiro), como o próprio organismo complexo, com todos os seus elementos, bem como sua dinâmica funcional. Ambas as aproximações sobre o objeto não se excluem, mas se complementam. Essa visão de transdisciplinaridade e transversalidade deve ser objetivo das modernas ferramentas e procedimentos do processo epistemológico. Considerar o micro, o macro, a dialógica entre elementos a p a r e n t e m e n t e dissociados, contextos, situações e propiciar a reflexão entre esses elementos a fim que se extinga a sedimentação cartesiana das disciplinas objetos de

estudo e construção de conhecimento.

O ensino balizado apenas na prática unidisciplinar não permite que o indivíduo proceda com a resolução de problemas plenamente, cotidianos ou não, que claramente apresentam-se em caráter plural e multifacetado. Nada no mundo é simples e dissociado de significados múltiplos, de modo que a própria aquisição de conhecimento singular, simplória, cartesiana linear não oferece subsídios para que o indivíduo se desenvolva

plenamente. É como considerar um objeto em duas dimensões, uma folha de papel, intercedendo em um mundo em três dimensões.

Para Santos e Morin, a objetividade das disciplinas é promover sim a especificidade dos conteúdos, mas sem desvencilhar-se da comunicação que pode ser promovida entre esses. É claro que não tratar-se-ia de uma bagunça, um emaranhado de disciplinas sem qualquer organização, pois quando falamos em

ciência, postulamos a organização, metodologia e instrumentalização do processo epistemológico. Em contrapartida, o educador, ponto chave para a construção de conhecimento e autoria em si, deve considerar e promover subsídios para que essa interconexão entre conteúdos e disciplinas ocorra de maneira reflexiva acerca dos objetos de estudo de forma coesa e concisa, e que os frutos desse processo de aprendizagem sejam relevantes.

## O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

O pensamento científico clássico, em linhas simples, era originalmente embasado por três pilares: considerava a ordem, cuja tônica era rejeitar a desordem considerando-a fruto da ignorância humana; separabilidade, correspondente ao princípio cartesiano no qual o estudo sistematiza-se em partes menores de

um objeto mais amplo de estudo; a razão, que postulava a rejeição da contradição dentro dos processos científicos (MORIN, 2000). Para Morin, quando tratamos de estudo da complexidade, entretanto, trazemos para o seio da ciência clássica, modernizando-a, outros elementos inerentes da percepção do universo, enquanto observadores.

Surge a inseparabilidade, não em dicotomia à separabilidade, mas como complemento do que se aplica em observação: o todo pode ser observado em separação, com especificidades, mas as especificidades não se dissociam do todo. Traz à luz a dialógica entre os termos de modo que se considere a sinergia em observar todos os

elementos constitutivos de uma observação científica completa, macro e micro.

As implicações em considerar dessa forma, sob o escopo da complexidade, o universo são muitos. Há de se pensar que ante essa disruptiva cadeia de pensamento, o caos absoluto reinará e procedimentos científicos antes pétreos agora serão descartados, mas isso nunca esteve mais longe da verdade. Fato é que a teoria da complexidade passa a considerar novos elementos integrantes do mundo em soluções de problemas, e relacioná-los, não mais compartimentalizando as áreas do saber. É evidente que as disciplinas de toda ordem que contribuíram para a ascensão do conhecimento ao longo do tempo são praticamente insubstituíveis. Contudo, é preciso promover uma visão que possa situar essas disciplinas num conjunto relevante e global.

É claro e notório que o homem, enquanto

agente social, modifica a sociedade. A observação em si já propõe intervenção, de modo que, dialogicamente, a sociedade transforma o indivíduo. Diálogo pode ser apreendido como noções aparentemente desconexas que se comunicam. Morin (2000) afirma que “o problema é, pois, unir as noções antagônicas para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana” (p. 204).

Da mesma forma, quando analisamos em âmbito da educação, não se dissocia professor, aluno, escola, sociedade, apesar de poderem ser observados separadamente. A sinergia entre esses elementos traz à tona a possibilidade da observação micro (separabilidade) da conduta do professor e do aluno, por exemplo, mas podem também relacionar-se na dança entre influência professor-aluno, aluno-professor, acrescentando-se quaisquer outros elementos pertinentes na

esfera educacional. Com relação às disciplinas ministradas, podemos fazer a mesma analogia: não se dissocia arte de cultura, educação física de línguas e exatas, pois são todas expressões da construção de conhecimento e da cultura humana, traduções da forma como o homem enxerga o mundo e situa-se nele.

Por fim, pensamento complexo não antagoniza pensamento simplificador, mas o integra (HEGEL) e constitui algo novo e mais completo: novas formas de se considerar problemas, soluções e intervenções no mundo e em si.



# INOVAÇÃO DISRUPTIVA E SUAS IMPLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO

Admite-se que educação é parte fundamental para transformações sociais; “pessoas educadas e suas ideias” são a mais decisiva riqueza das nações. (DUDERSTADT, 2003). “Mas, para tanto, educação precisa revirar-se em suas entranhas. Não consegue estar à frente dos tempos. Antes, é penduricalho de tempos progressos”. (DEMO, 2010, p. 863).

Quando falamos em inovações, trazemos à tona diversas revoluções que moldaram as sociedades até a contemporaneidade. Evidentemente, a forma de observar o universo também tocou profundamente as relações entre homem e ambiente. Observou-se, entretanto, resistências bastante significativas a mudanças drásticas, ideológicas ou não. O status quo – expressão amplamente difundida que tem como significado “no mesmo estado que antes” – normalmente

insiste em sustentar, não à toa. Christensen (2002) já falava sobre o “dilema do inovador” e tratava das dificuldades de se propor e implementar mudanças dentro de sistemas com rotinas e paradigmas já sedimentados que, aparentemente, funcionavam em sincronia com relativo êxito.

Os parâmetros, condutas, organizações e ideologias de grande parte das instituições de ensino ainda “respeitam” a linha empresarial de “inovação sustentadora”. Raramente t e s t e m u n h a m o s mudanças drásticas nas organizações e práticas metodológicas de uma escola. Não surpreendentemente os resultados, sobretudo de escolas públicas, sofrem constantes quedas em suas avaliações. Ora, como se esperar diferentes resultados para práticas similares há décadas? O que constatamos ao longo dos anos é que as inovações orientadas à educação

não acompanharam as próprias demandas instauradas pela sociedade moderna. E mais: as escolas mantiveram-se estáticas em suas estruturas e práticas. Não refletem os contextos sociais multifacetados que alunos e professores estão inseridos fora do ambiente escolar. Trata-se de um simulacro raso da sociedade; uma simples representação que pouco se comunica e, principalmente, pouco interessa às clientelas dessas instituições de ensino. A representatividade do que se tem contato na escola deveria, a priori, ser absoluta: de outra forma, a dissonância entre realidade externa versus realidade escolar sabota toda e qualquer tentativa de formação do indivíduo pleno e apto, não para o mercado de trabalho, mas para a vivência em sociedade. Assim, recorreremos ao termo utilizado anteriormente por Santos (2009): “conhecimento

significativo". Significa dizer que qualquer alinhamento pedagógico aspirado pela instituição de ensino deveria, obrigatoriamente, possuir caráter de contextualização acerca da realidade social do aluno.

Ocorre que inovações disruptivas – aquelas que simplesmente rompem com dinâmicas vigentes – orientam-se para mudanças radicais e, muitas vezes inconvenientes, incômodas, que podem ocasionar desempenho deficitário a curto prazo (DEMO, 2010). Com efeito, qualquer que seja o movimento inovador em educação, em maior ou menor grau, substancialmente não será percebido, em sucesso ou em fracasso, em menos de uma ou até duas décadas, pois não trata somente de mudanças estruturais; alterar-se-ia também condutas de âmbito cultural, essas profundamente arraigadas, talvez sendo o maior desafio quando se discutem mudanças na educação. O caráter

imediatista, contudo, sobretudo da esfera política, que exige transformações de curtíssimo prazo, mesmo que rasas e de âmbito quantitativo, acaba por impedir que as raízes da ideia de Educação sejam tocadas e remodeladas. Toda e qualquer implementação requer níveis de adaptação e adequação. Parte desse processo é refreado pela resistência diante de mudanças drásticas, visto que se fere o status quo, circunstância extremamente desconfortável para aqueles inseridos no contexto de mudança. A título de exemplo, o conceito de "aula" seria um dos primeiros assuntos a serem discutidos e, com as devidas intervenções, desconstruído. Tanto aluno quanto pais querem aula. Óbvio: estão condicionados a ela. Quando não há aula, há algo errado; perde-se algo. Entretanto, tanto confunde-se aprendizado com aula que, em casos de greve, o que são repostos não são os conteúdos, mas as aulas. Em dias de feriado, diz-se que "não

haverá aula", em vez de "não haverá aprendizado". Essa idiosincrasia é geral. Todos querem aulas porque elas são a estrutura básica do atual paradigma educacional.

Torna-se, então, tarefa hercúlea que o educador opere essa revolução nas bases da educação, organização em sala de aula, rotinas e intervenções ante toda essa convenção enrijecida de aula instrucionista. Desconstruir sua aula pode ser difícil, parte pela resistência externa, mas também por concepções internalizadas pelo próprio educador. Sua própria formação, lá atrás, na sua faculdade, provavelmente foi perpetrada por professores que também em suas formações tiveram essa estruturação de aulas. Travamos aí, novamente, no status quo: a escola como lugar de aula pura e simples.

Esse horizonte, entretanto, não deve ser aterrador, pessimista ou desesperador. A flexibilização está inerente no ser humano. Como criatura

adaptável, possibilita-se que tais paradigmas sejam revertidos. Os mais famosos livros de pedagogia já levantavam o conceito de “aprender a aprender”. Entretanto, para criarmos alunos produtores, autores, precisamos criar docentes autores (DEMO, 2010), responsáveis pela própria reflexão do conteúdo abordado, conscientes de que as disciplinas não são isoladas, mas universais. O dogma de aula por aula deve ser combatido. Entretanto, virar pelo avesso essa prática significa jogar o professor no vazio e no desespero (CABRERA, 2010), em níveis cada vez mais complexos e sofisticados. Seguindo essa linha, Maturana (2001), sugere a aprendizagem como procedimento reconstrutivo infundável na arquitetura da autonomia (DEMO, 2010).

Significa dizer que as didáticas reprodutivas, isto é, aquelas nas quais o professor meramente transmite conhecimento pré-produzido já não satisfaria mais as demandas de uma

pedagogia moderna: aquela em que a autoria, a produção de conhecimentos se dá através de ambientes abertos, editáveis (LIH, 2009). Perceba que o ambiente “escolar” já extrapolaria a sala de aula. A construção de conhecimento pode ser mais autônoma e o poder para a transformação social descentraliza-se. Professor não é detentor de conhecimento absoluto e aluno não é mera tabula rasa. “A escola, porém, tende a encolher-se em seus usos e costumes, mesmo proclamando a “transformação social”. (DEMO, 2010, p. 866). A escola não muda a sociedade, mas pode mudar com a sociedade. Esse pensamento disruptivo sobre o que é educação e porque ela efetivamente é importante permeia a ideia de aprendizado como instrumento para desenvolvimento humano, não como finalidade única. Não se deve ir à escola porque precisa-se aprender meramente; deve-se ir à escola porque lá estarão os subsídios para a humanização

e desenvolvimento do indivíduo, que conseqüentemente contribuirá para o desenvolvimento social, enquanto inserido em comunidade. Essa correlação entre sociedade e escola deve ser observada muito atentamente, pois o conceito de escola acabou se distanciando da própria sociedade – a descontextualização, tratada anteriormente neste documento.

## O DOCENTE E A INOVAÇÃO DISRUPTIVA

Maturana (2001), sugere a aprendizagem como procedimento reconstrutivo infundável na arquitetura da autonomia (DEMO, 2010).

Significa dizer que as didáticas reprodutivas, isto é, aquelas nas quais o professor meramente transmite conhecimento pré-produzido já não satisfaria mais as demandas de uma pedagogia moderna: aquela em que a autoria, a produção de conhecimentos se dá através de ambientes abertos, editáveis (LIH, 2009). Perceba que o ambiente “escolar” já extrapolaria a sala de aula. A construção de conhecimento pode ser

mais autônoma e o poder para a transformação social descentraliza-se. Professor não é detentor de conhecimento absoluto e aluno não é mera tabula rasa. “A escola, porém, tende a encolher-se em seus usos e costumes, mesmo proclamando a “transformação social”. (DEMO, 2010, p. 866). A escola não muda a sociedade, mas pode mudar com a sociedade. Esse pensamento disruptivo sobre o que é educação e porque ela efetivamente é importante permeia a ideia de aprendizado como instrumento para desenvolvimento humano, não como finalidade única. Não se deve ir à escola porque

precisa-se aprender meramente; deve-se ir à escola porque lá estarão os subsídios para a humanização e desenvolvimento do indivíduo, que conseqüentemente contribuirá para o desenvolvimento social, enquanto inserido em comunidade. Essa correlação entre sociedade e escola deve ser observada muito atentamente, pois o conceito de escola acabou se distanciando da própria sociedade – a descontextualização, tratada anteriormente neste documento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconfiguração dos paradigmas formativos do docente e do discente perpassa por uma complexa reflexão acerca do que se entende por educação relevante. Se outrora a estrutura educacional, ainda profundamente arraigada nas práticas educacionais atuais, era a de caráter cartesiano-tradicional, com segmentação das disciplinas em suas respectivas áreas de conhecimento, hoje torna-se bastante inconveniente que se considere o processo epistemológico dissociado da visão contextual global. A visão instrucionista linear acaba por ferir o ímpeto do docente de inovar e a potencialidade do aluno de desenvolver a sede de auto-desenvolvimento, circunstância que reflete na sua relação com o mundo. Assim, traz-se à luz o “pensamento complexo” postulado por Edgar Morin, que trata do conceito da transversalidade **i n t e r d i s c i p l i n a r** concernente à indissociabilidade dos

elementos que constituem o processo epistemológico e formativos do indivíduo. Da instrumentabilidade do professor, observa-se a necessidade da melhor preparação e/ou adequação das condutas, paradigmas, metodologias e abordagens orientadas à maior representatividade do trabalho docente, à sua relevância ante as circunstâncias socioculturais e da interação com o discente. Tratam-se de caminhos árduos e com grande resistência, dada a institucionalização da formação linear já do docente.

Tais horizontes, contudo, não são aterradores: os movimentos de renovação e nova visão para uma educação mais inclusiva e contextualizante tem tomando significativa forma, de modo que a dialética entre as disciplinas e os elementos constitutivos globais tem sido introduzida nas novas metodologias, apesar das palpáveis resistências do

sistema já instaurado. É possível que os frutos dessas inovações, por ora disruptivas, sejam observados em décadas, visto que renovações de ordem sobremaneira culturais podem ser mais longas e penosas, não obstante absolutamente possíveis. Há de se considerar, contudo, a necessidade da providência dos subsídios pertinentes ao procedimento de inovação por parte dos professores. Não somente de caráter pedagógico, a valorização do docente deve ser assunto de pauta urgente, pois torna-se deveras esmagadora a cobrança aferida sobre o professor ante as condições laborais precárias, baixa remuneração – uma das mais baixas se comparadas a outras profissões de graduação superior. Desnecessário dizer que operando sob condições mínimas de trabalho, não há de se esperar resultados espetaculares no tocante ao desempenho e desenvolvimento



do seu trabalho e, por consequência, o desenvolvimento do discente.

Outro ponto importante a ser considerado é a promoção da produção e autoria por parte do docente. O trabalho de pesquisa e desenvolvimento de

conteúdos possibilita a expansão do horizonte do educador orientada ao desenvolvimento de novos conceitos alinhados a novas pedagogias, bem como promove subsídios a outros profissionais, em um processo renovatório dos tratados já implementados e vigentes. Há de se considerar que

se por um lado busca-se discente autônomo, autor, ponto chave para o autodesenvolvimento, por outro devemos considerar professor autor como o caminho para aluno autor produtor.

## REFERÊNCIAS

- CHRISTENSEN, C.M. The innovator's dilemma. Harvard: Harper Collins Publishers, 2002. (Collins Business Essentials)
- DEMO, P. Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre; Mediação, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ensaio: Aval. po. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- LIH, A. The Wikipedia revolution. New York: Hyperion, 2009.
- MORIN, Edgar. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3a. ed. São Paulo. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.



# O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.



## MANOEL LUIZ DE OLIVEIRA

Professor de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Itaquaquetuba-Sp.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Cultura Africana.

Falar da cultura negra é refletir sobre homens e mulheres de origem negra que durante muitos séculos e ainda hoje sustentam a maioria dos preconceitos.

No ambiente escolar, essa cultura é pouco estudada, valorizada, ainda é implícita no meio escolar. Do qual por diversos motivos não conseguiram perceber a importância dessa cultura na construção e formação da sociedade brasileira. “As diferenças étnicas foram aos poucos transformando-se em diferenças sociais” (SOUZA JUNIOR, 1998, p.79-80).

O principal problema encontrado nos processo de ensino e aprendizagem da história africana não é o seu grau de complexidade, é sobre tudo, relacionado aos preconceitos referentes à informação desinformadas sobre a África. A imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem, que vive na miséria.

Ao contrário do homem branco, o negro, quando foi tirado de sua pátria de origem, perdeu a sua liberdade, sendo assim obrigado a seguir os costumes do explorador da colônia, onde permanecia em um mesmo estado, sem ver florescer sua civilização na nova

terra. Se o Brasil fosse um país sem nenhuma marca africana, não seria surpreendente que os currículos escolares dispensassem esses conteúdos. Por razões de história da humanidade, ou até mesmo história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento da história africana.

Segundo Souza Junior (1995, p. 89):

“*A cultura negra hoje deve ser assumida como alteridade que cerca a vida das pessoas, por isso deve ser respeitada e reconhecida como distintas visões de mundo e de existência própria, imprescindíveis para compreendermos o processo social, político e cultural do Brasil.*”

Esse artigo veio contribuir por meio de pesquisas bibliográficas, para a busca de superação do racismo e discriminação no aspecto escolar. Por meio dessa cultura de respeito e

valorização da cultura negra brasileira, com base na lei 10.639/03-MEC que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana na educação básica de todo país. Oferecer uma educação nas escolas onde todos possam reconhecer e valorizar o negro como sujeito de nossa história na sociedade.

Conhecer sua trajetória, cultura para que possamos vê-lo com outros olhos em nossa sociedade, e não apenas como aquele que foi escravizado e explorado. enxergá-lo como sujeito de direitos e não de opressão, marginalização na sociedade.

Tratar dentro das escolas, do estudo sobre a cultura africana, não é fácil, pois é preciso investir na formação, capacitação dos professores, vontade de mostrar os fatos, a história, tal como ela é, não negar os fatos, a realidade em si como um todo.

Muitas escolas por esse imenso Brasil, não possuem o ensino de

História e Cultura Afro, em seus currículos escolares. Os livros didáticos trazem conteúdos superficiais, temas básicos sobre o assunto. Os livros não estão editados conforme a lei. Incentivar os professores, a formação continuada seria uma alternativa de impulsionar o cumprimento da lei sobre o ensino de História e Cultura Afro em sala de aula.

Outra alternativa seria os livros paradidáticos que não só ajuda na assimilação, entendimento dos conteúdos, mas, gera reconhecimento por parte dos alunos sobre a contribuição dos povos africanos em nossa construção da cultura brasileira. Ampliando assim, o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De forma a levar a incorporação de conteúdos, estratégias que venham superar o racismo ao longo das gerações, de forma concreta ainda mais no ambiente escolar.

## OBJETIVOS

Conhecer as diferentes etnias, em especial, a africana e sua influência na cultura brasileira.

Conscientizar as crianças no ambiente escolar, sobre a importância do respeito entre todas as pessoas.

Acabar ou minimizar a existência da cultura racista e discriminatória internalizada no convívio escolar.

-Incentivar a equipe de educadores para refletir sobre sua própria postura diante ao racismo;

-Orientar a atuação da equipe escolar frente às situações de racismo;

- Promover estratégias de implementação de políticas educacionais para a execução de uma educação de valorização e respeito à diversidade cultural e racial brasileira;

-Elaborar planos de ações, projetos

pedagógicos, para tratar da questão do combate ao racismo no espaço escolar.

Por meio da Lei Federal 10.639/03 a garantia de discussões em torno da temática cultura Afro Brasileira foi estabelecida, porém a desconstrução histórica preconceituosa constituída ao longo dos séculos ainda permeia os meios sociais, por sua vez adentra os muros escolares, trazendo consigo conflitos dos mais diversos possíveis. Conflitos tais como: violência física e verbal fazem parte deste contexto, a recusa e a não identificação da importância da temática como parte do currículo gera desconforto e insegurança por parte de alguns educadores ao preparar suas aulas. Alguns evitam aprofundar as discussões ou abordar temas religiosos que fazem parte desta cultura, por receio da interpretação dos alunos e seus pais. Todas essas questões contribuem para nossos questionamentos, em torno desses temas.

## HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA- LEI FEDERAL 10.639/03.

A obrigatoriedade de se trabalhar nos currículos escolares o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, surgiu por meio de um conjunto de decisões políticas discutidas longamente com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. No dia 09 de Janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/03-MEC que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Assinada pelo então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva. Com esta iniciativa, com vista a reconhecer e garantir vagas para negros nos bancos escolares é preciso ainda valorizar devidamente sua história

e a cultura manchada pelo trabalho escravo ao longo de séculos em nosso país. Buscando reparar danos, garantindo direitos negados no passado, e que, ainda hoje são negados em nossa sociedade.

A Lei 10.639/03 diz ainda que:

*Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.*

*§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.*

*§ 2º Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação*

*Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.*

*§ 3º (Vetado)*

*Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Art.2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (DCN, Educação das Relações Étnico Raciais, MEC, 2005, p. 35).*

O estudo da História e cultura afro-brasileira não se limita à população negra, ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que todos devem ser conscientizados e educados enquanto cidadãos atuantes no meio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação mais justa, igualitária e democrática.

A Lei é baseada no princípio de igualdade, enquanto somos sujeitos participantes de uma história social. Essa ideia resgata a contribuição dos negros na formação e construção da nossa sociedade brasileira. Sendo importante construir políticas públicas de inclusão e

igualdade racial, mudando os rumos perversos de séculos de preconceito, discriminação, racismo e segregação em vista das demais classes sociais.

É importante destacar que essas políticas devem garantir o direito dos negros de se reconhecerem como sujeitos participantes da cultura nacional, expressando opiniões e visões próprias, garantindo autonomia, individual, coletiva e de pensamento. Garantindo o acesso à educação, o direito de aprender e ampliar conhecimento em diferentes áreas, tendo como meta o acesso universal da educação.

Cabe aos sistemas de ensino em geral ampliar, criar projetos, ações e implementar currículos voltados para educação racial e investir na formação continuada dos seus professores. O trabalho da escola, e empenho dos profissionais da educação é de extrema importância para que possa colocar em prática a Lei.

É necessária a



participação de todos. Pois, é na escola que se fará o estudo sobre os conteúdos. Porque não se universalizou nos sistemas de ensino a prática de ensino dessa temática, considerando a necessária adoção de medidas, fortalecendo e orientando para o cumprimento desses objetivos.

Quando, não há plena participação da família, da comunidade e dos

educadores no processo educacional, não vai haver uma qualidade social e mais justa em nossa sociedade. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe troca de conhecimentos, aprendizagens entre brancos e negros, terminando uma separação desumana, injusta e com desconfiança entre ambos.

Portanto, trabalhar

de forma conjunta na construção de uma sociedade mais justa, no objetivo de vencer as desigualdades, racial, social. Pois, não cabe somente a escola trabalhar para a reeducação das relações étnico-raciais. Porque não é na escola que nasce tantas formas de discriminação, e sim na sociedade. Porém, o racismo, a discriminação e a desigualdade refletem no ambiente escolar.

## A FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO COMBATE AO RACISMO

Um das barreiras no combate ao racismo é o despreparo dos professores de como trabalhar nos currículos escolares essa temática. Contribuindo dessa forma na perpetuação do racismo, da discriminação racial no ambiente escolar. Todo esforço teórico e prático deve ser feito para levar o professorado a entender a identidade e particularidades raciais dos alunos num esforço de promoção da igualdade.

Professores que desejam realizar uma educação anti racista devem priorizar o espaço escolar como sendo local de discussão sobre as desigualdades sociais da sociedade. Mostrar as vantagens e desvantagens de se pertencer a determinado grupo racial existente.

Segundo Silva (2001, p. 66):

“Sabe-se que um/a profissional capacitado/a estará apto/a a reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim, bem como a ampliar de modo criativo as pistas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam. Entretanto, para que esse trabalho seja mais efetivo é necessário o apoio de recursos didático-pedagógicos alternativos, ou seja, que alterem o status quo (grifo meu) e apresentem novas possibilidades.”

Quando se pensou em criar uma lei que garantisse a preservação da cultura

afro-brasileira, por meio do ensino obrigatório nos estabelecimentos oficiais de educação básica, não houve um esforço mais amplo em relação à preparação técnica do Professor, para lidar com essa problemática, nem muito menos com suas variáveis.

De que modo então alterar esse status? Investindo na formação continuada de professores seria uma das alternativas dentre outras que citarei. Até houve um esforço de incluir temáticas desse tipo nos currículos formais de certas escolas ou mesmo redes de ensino de cidades brasileiras, a falta de apoio pedagógico, formação do corpo docente, dificultou na prática a sua aplicação.

O Brasil viveu por muito tempo em regime de escravidão, sendo um dos últimos países a abolir o regime escravo, e não foram poucas as tentativas da elite brasileira de banir, exterminar, discriminar,

negar o ingresso do negro no mercado de trabalho. Uma das formas que mais merece destaque é a tentativa de branqueamento da população.

No que se refere aos currículos escolares, nota-se uma grande ausência da história dos povos africanos no período colonial. Os livros didáticos não contemplam os casos de exclusão do negro, sua contribuição maciça na sociedade, seu protagonismo.

Mas contam uma história fantasiosa, empobrecida de fatos, preconizando as formas de relacionamento humano, aumentando os casos de discriminação, e o racismo no ambiente escolar e na sociedade em geral. Nos dias atuais, o racismo tem se manifestado de diversas formas muito evidentes, quando se tenta negar a humanidade das pessoas negras, fazendo comparações indesejadas,

de caráter discriminatório.

Para Silva (2001, p. 77) “o racismo é uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas em relação a um grupo racial/étnico”.

É por meio da escola, ambiente em que o educando passa parte de sua vida que o racismo deve ser combatido. Para isso a necessária formação, preparação do professor, reformulação dos currículos escolares, materiais de apoio pedagógico devem ser priorizados como forma de instrumentalizá-lo na realização das tarefas, do trabalho pedagógico, objetivando a valorização da cultura afro e a radicalização das práticas discriminatórias e racistas no espaço escolar. Pois, o professor é o principal agente transformador das diferenças sociais e educativas existentes.

## A ESCOLA COMO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE

A escola como sendo espaço privilegiado de formação, não pode tolerar toda e qualquer forma de discriminação seja ela racial, ou de outros tipos. A função da escola é preparar para a promoção da igualdade. Buscando mecanismos de superação das diferenças, tendo como base disso o respeito. Situações preconceituosas são assuntos bastante complexos, mas não impede que algo seja feito.

Exige-se que o professor receba boa formação, orientação apoio da gestão, a respeito do trabalho de combate aos diversos casos de discriminação, por mais que sejam de maneira mais

abrangentes. A pesquisa, a investigação é uma forma de contribuição indispensável no trato dessas questões.

Para Silva (2001, p. 105) "Tratar a discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade e autoestima".

A discriminação racial não é apenas um problema da criança negra discriminada, mas uma chance, oportunidade de crianças brancas, negras se relacionarem na busca pela superação das diferenças em suas vidas e na sociedade como um todo.

Cabe à escola proporcionar esta vivência sadia, promover debates, questionamentos no sentido de contribuir na transformação de exclusão entre os pares na sociedade, impulsionando uma ação política, cultural objetivando a transformação do indivíduo. Quando conheço o outro, eu questiono sobre o meu jeito de ser.

É necessário romper as abordagens do currículo tradicional da escola, que tem como modelo o europeu, o conhecimento científico e como complemento a contribuição de vários grupos que formaram nosso país. Fazendo com que a história contada rompa o silêncio dos livros, sobre o negro na historiografia brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo aponta para estratégias de superação do racismo no espaço escolar e na sociedade em geral. E ainda reflete sobre a Lei Federal 10.639/03 que trata da temática História e Cultura Afro Brasileira nos currículos escolares.

Espero assim, como professor de educação básica, contribuir de forma contínua, por meio da prática educativa, superar qualquer forma de discriminação racial no ambiente escolar. Desconstruindo ideologias negativas, em relação às tradições africanas e afro-brasileiras, aos nossos costumes, nossa filosofia de vida, nossa posição de mundo,

da nossa humanidade.

É papel do professor formar sujeitos capazes de lidar com a diversidade existente, indivíduos plurais, respeitosos que tenham como base os valores da conduta ética na construção de suas vidas e com o outro. A escola deve incluir no currículo essa questão como forma de levar o aluno a entender o outro, suas especificidades, cultura, diferenças, reconhecendo todos como cidadãos portadores de igualdade.

A escola como sendo espaço garantidor de acesso

à educação, e o educador seu principal facilitador dessa inclusão, não poderá permitir qualquer forma preconceituosa, discriminatória que impeça todos de ser mais. A luta de superação das mais diversas formas de preconceito é tarefa de todo e qualquer educador.

Consideramos, portanto que o Pedagogo que tem entendimento da importância do respeito nas relações sociais não pode fechar os olhos, diante de tais situações existentes no dia-a-dia de sua prática docente.

O compromisso por parte dos educadores é uma das condições para uma educação antirracista atrelado ao conhecimento das diferenças raciais, grupos discriminados e o reconhecimento da diversidade presente nas escolas.

Devendo propor atividades, determinadas situações que envolva a história, identidade, experiências juntamente com os alunos, que tornem os alunos participantes desse processo democrático de construção de uma sociedade mais justa, humana, fraterna.

## REFERÊNCIAS

- ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Mônica. História da África: Uma introdução. 2. ed. Belo Horizonte: Crisálida, 2008. p.10-77.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2005.
- MATTOS, Regiane Augusto de. História e Cultura Afro-brasileira. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p.186-92.
- PEREIRA, Analúcia Danilevicz. Cultura e religião na África pré colonial. In: VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. História da África e dos africanos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SILVA, Aparecido Silva da et al. Comunidade negra: desafios atuais e perspectivas. São Paulo: Loyola, 1995. p.45-54. (Coleção Teologia e Culturas Afro-americanas, n.1).
- SILVA, Maria Aparecida da; SANTOS, Isabel Aparecida dos; CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.55-160.
- SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil Africano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012. p.132-45.
- SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.
- VISENTINI, Paulo Fagundes. O tráfico de escravos e a dimensão africana da sociedade brasileira. In: VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. História da África e dos africanos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

# A ARTE DE FALAR EM PÚBLICO



## MARIA JAQUELINE KROTH

Graduação em Letras: Português/Inglês, Especialização em Língua Portuguesa: Redação e Oratória pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail do autor: jaquelinekbastos@hotmail.com Orientador: Ludmila Ferrarezi

Falar em público pode ser um grande problema para muitos, assim sendo alguns por timidez, outros por insegurança, no entanto, existem vários motivos que travam as pessoas na hora de transmitir alguma mensagem para o público. Nos dias atuais em que vivemos, saber se comunicar de forma correta é fundamental para qualquer área de nossa vida, mais ainda no campo profissional.

A oratória tem um grande poder de falar em público, seu maior objetivo é saber convencer qualquer pessoa sobre qualquer assunto.

Podemos abranger o assunto sobre a vida profissional, as maiorias das empresas avaliam o poder de sua oratória já na primeira entrevista de emprego, pois isso é peça essencial no desempenho de qualquer função, a comunicação é fundamental para aqueles que conseguem representar melhor sua fala, pois assim saem na frente de seus concorrentes.

Podemos destacar a motivação para a realização deste trabalho, no entanto surgiu a partir de estudos na área da Oratória e da busca de profissionais que estão à procura de melhoria na competência de falar em público. Lopes (2000) explica que inicialmente o termo comunicação oral era definido como todo e qualquer pronunciamento que se pudesse fazer oralmente,



Foto: [www.123rf.com](http://www.123rf.com)



portanto envolvendo as seguintes habilidades da fala e da voz. Assim a adequação da fala e da voz tem padrões tidos como “corretos” sendo a meta a ser atingido, o que se conhecia tradicionalmente como “falar bem”. Mas, tratando-se de indivíduos que utilizam a fala e a voz profissionalmente, observou-se que a demanda dos mesmos era encontrar formas de elaborar e aprimorar seu próprio discurso. A autora afirma que a Oratória é a proposta perfeita para suprir a demanda acima citada, pois trata precisamente do desenvolvimento da expressão oral, levando em consideração a melhora e o embelezamento desta, ou seja, o “falar mais bonito”, mais “agradável” e com convicção. Bloch (2002, p.3) ressalta que o falar é expressar o que sentimos, comunicar o que se pensa, expor os fatos de maneira mais eficaz possível, de modo que o seu auditório, podendo ser desde a criança até o cientista mais evoluído, consiga absorver o que você está dizendo. Lopes (2000) ainda se refere que a arte de falar

bem vem de origens da Grécia. A cidade de Atenas foi o maior centro de estudos de Oratória, tanto em retórica (capacidade de teoricamente gerar persuasão, tendo como maior meta à adesão dos ouvintes) quanto em eloquência (em uma dimensão prática, ser capaz de expressar com facilidade a fala, ligada à arte de convencer ou comover por meio da palavra). Assim a Oratória compreende o discurso como sendo uma exposição de ideias preparada de maneira organizada, e que sempre deve ser composta por algumas características básicas no que diz respeito à organização do pensamento e do raciocínio.

Visando que nos dias atuais, existe uma necessidade de comunicação em vários segmentos sociais e profissionais, em especial neste estudo tentando mostrar o quanto melhor preparado e qualificado o orador estiver, melhores oportunidades ele terá, pois para Gomes (2005), o mundo dos negócios tem

exigido profissionais cada vez mais especializados. Empresas, escolas, universidades buscam profissionais com melhor comunicação, que consigam se expressar diante do público. Daí a busca continua por melhor qualidade profissional e uma maior produtividade com menores custos, para atingir um objetivo importante: podemos destacar visto que isso, o presente trabalho tem por objetivo indicar caminhos para o aprimoramento da arte de falar em público destinado a profissionais em geral. Visando contribuir com a valorização de competências essenciais do mesmo como a liderança, o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe.

## A IMPORTÂNCIA DA ORATÓRIA

Definimos a oratória como a uma espécie de arte falada, tem como principal auxiliar a Voz. O orador que fala com propriedade, persuade, convence, consegue cativar o interesse e comover o auditório.

A voz tem de seduzir, encantar, persuadir, empolgar, arrebatador, é podendo influir sobre indivíduos e grupos, demonstrar, persuadir, esclarecer ideias e conceitos, na vida particular, social ou profissional. Através da palavra, podemos nos expressar.

Propriamente diz que a arte da oratória, pode informar, comunicar ideias, defender, refutar, realizar discursos ou falar com propriedade. Entretanto são essas oportunidades que fazem da oratória uma arte sempre atual, o qual tem conhecimento tanto é imprescindível para a vida social quanto para promover o próprio

trabalho. (BRANDI, 1972).

O renomado professor Mattoso Câmara Jr., em 1961, observava com grande lucidez que “só a boa linguagem permite a plena integração do ser humano na sociedade humana.” Sendo dito em outro estudo da palavra, Georges Gusdorf finalizou sua conclusão que a realidade humana encontra na palavra um modo de afirmação de cada um e de seu estabelecimento no mundo.

A maioria dos autores conclui que toda a oratória tem um desses objetivos: Persuadir ou conduzir à ação; Informar; Impressionar; Convencer; Entreter, ajustando suas palavras à finalidade do auditório e à ocasião.

“Existe uma linguagem tipicamente didática, que se distingue tanto do linguajar vulgar, pouco disciplinado e quase sempre incorreto, como do estilo solene e formalizado da grande arte oratória.” Devendo ela ser fluente, clara, simples, correta, firme, agradável

e convincente, para buscar uma motivação no ouvinte. (MATTOS, 1970)

Temos como prioridade a importância da oratória em seguintes situações de Dirigir ou participar de reuniões, apresentar relatórios, presidir solenidades vender ou apresentar produtos ou serviços, ministrar cursos, palestras, sala de aula o dia-a-dia do professor enfim, muitas situações onde saber falar é fundamental, até mesmo para agradecer uma homenagem, dar uma entrevista em de rádio ou televisão, são momentos que podem aparecer na rotina de qualquer pessoa e se ela não estiver preparada, certamente não terá êxito ao se comunicar.

Muitas vezes não somos cobrada na escola essa parte da oratória, e nós conta quando chegamos na universidade no Ambiente Acadêmico, seminários em disciplinas, defesas de estágios, entrevistas para projetos, ampla são as possibilidades neste ambiente que requiere

atenção para um conceito de importância da oratória. Estar preparado significa estar sempre seguro para as oportunidades que aparecem em qualquer momento.

Não todos que tem a oportunidade de ingressar em um curso superior, mas no mercado de trabalho somos cobrados neste ambiente que nós requer ainda mais um preparo especial do profissional tem autonomia de levar o fala no nosso cotidiano. Em um cenário em que o profissional deseja defender seu ponto de vista ou ideias junto aos demais. É fundamental que ele consiga se expressar bem e seja entendido pelos demais. Existem momentos no cotidiano ao falar com os subordinados, superiores ou líderes, a comunicação necessita estar perfeita, clara, objetiva e passada de maneira com que todos possam entender e interpretar com muita facilidade independente do nível hierárquico.

## **A IMPORTÂNCIA DA ORATÓRIA**

O medo é o maior vilão de quem deseja falar em público e aparece mesmo entre os mais profissionais experientes, e como cita Carnegie (1999) o medo derrota o maior número de pessoas do que qualquer outra coisa no mundo. Pressionados pelo medo, ou pelo pavor, as a maioria das pessoas não acreditam em suas qualidades de conseguir se comunicar, e assim evitam todas as oportunidades para falar diante de grandes grupos de pessoas (FROLDI & O'NEAL, 1998). Polito (1998) menciona que o medo nasce com o homem e abraça-o por toda a vida, então nós todos somos sujeitos às investidas desse fantasma que na maioria das vezes é apenas o resultado da fabulação do nosso próprio pensamento.

Definimos o medo como mecanismo de nossa defesa que existe para proteger o homem daquilo que possa lhe fazer algum mal. Quando

ocorre a sensação de medo é observada como um processo de liberação de adrenalina na corrente sanguínea, que produz um descontrole generalizado no organismo, propiciando assim o aparecimento vários sintomas como aceleração das batidas do coração, gagueira, tremor das pernas, suor das mãos, empalidescimento ou enrubescimento da face, tremor na voz, secura ou excesso de saliva na boca, incapacidade de concentração no assunto, riso nervoso, desejo de sair daquela situação, incoordenação dos movimentos de braços e pernas e palavras truncadas ou rápidas demais. Sendo assim, o medo de falar em público apresenta a possibilidade de se acreditar que algo possa sair errado no momento da apresentação, devido ao pouco conhecimento do assunto, falta de prática ou experiência ao falar e falta de conhecimento de si próprio (COHEN apud POLITO, 1993).

Froldi e O'Neal (1998) descreve que dominar o medo de falar em

público é o maior desafio para aqueles que tem o desejo de desenvolver e praticar a arte da Oratória. Naturalmente o nervosismo nos primeiros instantes em que somos observados pelo público, entretanto, é um recurso que pode render bons resultados é lembrar-se de que aquele momento mais aflitivo, de grande ansiedade, é passageiro. A maioria das autoras falam ainda que o sucesso pessoal sempre depende, em grande parte, da nossa liberdade de expressão do ser humano, mas ainda, em virtude de ambientes desestimulantes para a boa comunicação algumas pessoas acabam perdendo a competência, inclusive a autoconfiança. Cada pessoa é única, valiosa, e tem um potencial enorme de qualidades que apenas precisam ser desenvolvidas (FROLDI; O'NEAL 1998).

Para conseguirmos vencer o medo de falar em público, o orador deve analisar as causas do seu medo e não tentar abolir o nervosismo, mas transformá-lo em energia positiva. Deve-se, além

de reforçar os pontos positivos, aumentando a autoestima, realizando exercícios de relaxamento corporal.

O essencial é ter em mente que por mais distante que esteja a meta a ser atingida e o seu potencial, deve-se ter dedicação, estudo e persistência, para se chegar a realização esperada (FROLDI; O'NEAL, 1998).

## COMUNICAÇÃO VERBAL DA ORÁTORIA

Panico (2005) analisa os aspectos verbais a capacidade de trocar ou discutir ideias, de dialogar, conversar, podendo variar de uma pessoa para outra; entretanto tem pessoas que através da fala conseguem envolver e encantar qualquer público. A autora diz que para se estabelecer teoricamente um bom discurso, deve-se considerar cinco aspectos:

Quem Fala - que é o próprio falante. É importante que o

próprio conheça seu comportamento natural de comunicação, se fala pouco, se gosta de se comunicar, tem o hábito da leitura, é reservado ou extrovertido, assim o falante conhecerá o quando suas habilidades linguistas estão ou precisarão ser mais exploradas. Para que as habilidades da fala sejam aprimoradas deve-se estimular o hábito e o gosto pela leitura, produzir textos e realizar interpretações de materiais escritos, fazer a leitura em voz alta, gravar a produção da fala, para que desta maneira tenha-se conhecimento das próprias evoluções, deficiências e potencialidades.

O que se fala - se refere a respeito do conteúdo e tipo de discurso, entretanto o conteúdo sempre está envolvido a serviço de uma intenção determinada e com uma finalidade, a comunicação torna-se sem sentido caso não consiga transmitir o assunto.

Por que se fala - refere-se ao canal pelo qual a mensagem será transmitida, podendo ser ela auditiva, visual ou ambos, se será necessário

utilizar mais recursos áudio-visuais, entre eles microfone, multimídia, e outros. Para saber quais recursos serão mais efetivos na relevância da transmissão da mensagem leva-se em consideração, entre outras coisas, como à distância entre falante e ouvinte.

A quem se fala - refere-se aos ouvintes da mensagem, assim o sucesso do discurso é determinado pela compreensão do ouvinte, ou pela ação que a compreensão vai gerar. Para gerar a compreensão da mensagem torna-se necessário alguns ajustes a fala ao grau de instrução e a situação atual do ouvinte, ou seja, se o ouvinte está atento ou pronto para receber a mensagem, se os ouvintes apresentam

ou não um algum tipo de conhecimento prévio do tema tratado. A comunicação só se torna efetiva se for possível ao interlocutor entender a mensagem.

Com que efeitos - Fala a respeito da impressão causada ao ouvinte após a mensagem ser transmitida, pois este efeito a ser produzido quando se conclui um discurso deve ter ligação direta com a ação que se pretende gerar como resposta. Exige pausas durante a fala podendo dar ênfase ao que se quer dizer, a entonação exclamativa pode manifestar surpresa, admiração, incredulidade ou ironia, a fluência e velocidade da fala apresentam um pensamento lógico e ideias encadeadas, o uso

de mais de um ponto de interrogação em uma frase interrogativa caracteriza uma pergunta difícil de responder. Assim o uso desses recursos com equilíbrio e variedade pode conferir naturalidade, expressividade e atitude do falante em relação ao texto emitido de maior compreensão do assunto pelo ouvinte.

Panico (2005) relata que o uso desses recursos não é garantia de ao final do discurso atingirmos o que havíamos criado como meta de proposta, no entanto é esse o desafio a ser superado. Aceitá-lo deve ser parte do compromisso do falante com seu trabalho, entretanto a coragem fará com que nos tornemos pessoas mais comunicativas.

## OS ASPECTOS NÃO VERBAIS DA ORÁTORIA.

Segundo Mendes (1996) explica que a voz permite enfatizar ideias, torná-las vibrantes e claras, pois ela projeta sentimentos, revelando a personalidade do próprio comunicador,

demonstrando quem ele é, também mostra como ele vê e pensa sobre o mundo. Ela tem o poder de enriquecer o pensamento e facilitar a compreensão do receptor. Assim a voz é constituída pelos seguintes

fatores: orgânicos (pulmões, laringe, faringe, cavidade oral e cavidade nasal); físicos (tamanho e forma da caixa torácica, comprimento, grossura e densidade das pregas vocais, além de rinites,



sinusites, resfriados); psicoemocionais (tensão, medo, ansiedade, insegurança); culturais (vestimenta, conduta e postura), e pelos atributos, tais como: altura (grave-aguda); intensidade (forte-fraco); qualidade ou timbre vocal (rouca, aguda, abafada, etc).

Se baseando em Piccolotto e Soares (2002). Estes fatores entrelaçados e harmoniosamente associados proporcionam ao ouvinte segurança, confiança e credibilidade. A voz tem o poder de gradativamente ser aprimorada com a prática diária de exercícios de aquecimento, projeção, extensão, inflexão, desaquecimento vocal. sendo que, as pregas vocais possuem uma musculatura muito delicada, e por isso, de acordo com Mendes (1996), necessitam de zelo, devendo-se evitar: o uso de bebidas alcoólicas; o fumo; ar condicionado; gritar; alimentos gordurosos; alimentos muito quente ou muito frio; pigarro; abuso vocal.

A partir das interações

a fala é construída com expressividade que se estabelecem entre elementos segmentais, como vogais e consoantes, e prosódicos, tais como ritmo, entonação, pausas e padrões de acento.

Os elementos prosódicos de acordo com a mesma autora ,exercem na fala as funções de segmentar o fluxo articulatório, reduzindo a ambiguidade, aumentando a sua inteligibilidade, facilitando a compreensão e destacando os elementos na fala. Através da ênfase realizada na pronúncia das palavras torna-se possível diferenciar certas características do restante do contexto, proporcionando melhor entendimento da fala, ou seja, é possível diferenciar uma fala afirmativa de uma interrogativa e/ou exclamativa, além de enfatizar as emoções e condições físicas do falante. Podemos ressaltar aqui o cuidado com a articulação correta dos sons da fala, evitando realizar omissões, substituições ou distorções de sons da fala.

Guedes(2005,p.81)da a definição de gesto como movimentos realizados pelas mãos e braços e que acompanham o ato da fala. Ele também participa de forma integrada com a fala, permitindo que ambos tornem-se veículos diferentes de um mesmo processo simbólico, definido como linguagem.

Para Mendes (1996) os gestos ajudam a compor o estilo do comunicador, assim facilitam o entendimento e a transmissão de ideias que está tentando passar para o público. O gesto sincronizado com a palavra gera melhor projeção e harmonia na comunicação, ainda promove melhor sintonia entre orador e ouvinte. Os gestos têm o poder de antecipar a expressão da fala, e é usado frequentemente quando determinado assunto apresenta diferentes informações ou requer processos cognitivos mais complexo, do que quando o discurso exige respostas simples. Entretanto os movimentos faciais e corporais seguem o mesmo fluxo da fala, obedecendo às pausas,

interjeições e outras manifestações comuns da comunicação. Podemos classificar os gestos como autônomos e associados à fala. Os autônomos são produzidos na ausência da fala, pois a substituem, tais como movimentos de cabeça, de olhar, entre outros, e os associados à fala, que como o próprio nome já diz, acompanham a fala e são representados pelos gestos fáticos, também chamado de reguladores, como “hum-hum, hein?, como?; os gestos metadiscursivos, que reforçam a importância do que está sendo dito e por último, os gestos referenciais, que complementam através de conceitos abstratos, como ilustrações, mímicas, o que se diz.

Rector e Cotes (2005) afirmam que a quietude do corpo corresponde ao silêncio da

fala. Sendo assim durante a fala os movimentos do corpo devem ser adequados com a situação e com a emoção que deseja ser passada aos ouvintes. A voz e a expressão facial

é a dupla de elementos que expressam maior emoção, mas também são nossas inimigas caso haja medo e insegurança, pois essas dificuldades serão imperceptivelmente transmitidas; olhar para os ouvintes durante a comunicação mostra interesse e atenção que estamos transmitindo, entretanto, não se deve fixar somente num ponto, mas deve-se mover o tempo todo o olhar em várias direções, conseguindo assim envolver todo o público. A espontaneidade e naturalidade tornam o discurso mais expressivo e sedutor aos ouvidos fazendo que os sintam interessados no assunto.

Pois além da expressividade facial, a harmonia corporal deve acompanhar o discurso, Mendes (1996), cita que os pés, pernas e joelhos devem estar alinhados, conferindo maior domínio físico e permitindo uma dança equilibrada e harmônica dos gestos, já as mãos devem estar acompanhadas harmoniosamente das emoções expressadas

pela fala.

Guedes (2005), já cita que a face será capaz de qualificar uma emoção como prazerosa ou não, e o resto do corpo é que informará a intensidade do afeto.

Sendo assim podemos concluir os aspectos não verbais, para o falante é apenas uma amplificação da palavra dita, mas para o ouvinte é uma comprovação do que foi dito algo, sendo que os detalhes da expressão facial associados aos gestos, as posturas corporais e à voz criam uma imensa importância a meio de comunicação que permeia a oralidade, favorecendo ou não o diálogo (RECTOR E COTES, 2005).

## COMO SENTIR-SE SEGURO AO FALAR EM PÚBLICO

Atualmente o mundo exigindo profissionais cada vez mais preparados e com várias habilidades. Dentre as qualificações profissionais, a capacidade de comunicar-se de forma eficaz apresenta-se como uma das principais características solicitadas nos dias atuais. Falar bem, com segurança, elegância e naturalidade em qualquer situação é imprescindível. Assim através da comunicação verbal que conseguimos mantemos um número maior de contatos: palestras, cursos, reuniões, recados, bate-papo, ordens, contra-ordens, etc. também são diversos os ambientes : profissionalmente, em família e/ou entre amigos. Muitas pessoas necessitam em seus ramos de trabalho, possuindo algumas, até especializações como mestrado ou doutorado, mas quando necessitam expandir seus conhecimentos, agem com timidez e insegurança, que o público ouvinte fica literalmente decepcionado. No entanto,

o aprimoramento do processo de comunicação é recomendado a todos que se interessam pelo desenvolvimento de sua expressão pessoal e profissional, facilitando assim a formação do marketing pessoal, a utilização de linguagem “persuasiva” e influencia de pessoas.

Para buscar algumas referências na área da psicologia, o bom orador deve predominar algumas das nove “nove inteligências múltiplas”, estudadas por Howard Gardner (1995), psicólogo da Universidade de Harvard:

A inteligência linguística: Tem como principais componentes centrais a inteligência linguística são uma sensibilidade para o sons, ritmos e significados das palavras, também de uma especial concepção das diferentes funções da linguagem. É uma habilidade de usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou

transmitir ideias.

A inteligência Interpessoal: É uma habilidade descrita para compreender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Essa habilidade é mais apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores.

A inteligência intrapessoal: Equivale ao interno da inteligência interpessoal, ela significa acesso aos próprios sentimentos, sonhos, ideias, para remitir e lançar mãos deles na solução de problemas pessoais.

Estruturam de forma dinâmica essas inteligências, sempre sendo possível visualizar com mais nitidez a proeminência de uma ou mais de uma delas. Pressupondo ao orador de talento, a inteligência linguística é muitas vezes naturalmente, aquela que se destaca e mostra

também indispensável para aqueles que necessitam e querem fazer do falar em público algo além de ser apenas uma experiência.

Podemos salientar entre parênteses, que nos deparamos com varias características da inteligência linguística que podemos lembrar o conceito de “instinto de linguagem”, criada e desenvolvida por Noam Chomsky retomado por Pinker (2002). Então para esse pesquisador, a linguagem não chega a ser um artefato cultural, estruturado por processos baseados estímulos exteriores. Ao contestar, é nitidamente uma parte da constituição biológica do nosso cérebro. Sendo assim a linguagem é uma habilidade complexa e especializada, podendo desenvolver na criança sem algum esforço consciente ou instrução verbal, podendo manifestar-se sem que perceba sua lógica subjacente, que tem a mesma qualidade em todo o indivíduo. Assim sendo de sua propriedade inata, conseguimos admitir que

muitos indivíduos nasçam com essa habilidade mais desenvolvida que outros.

Segundo o autor Gardner(1995), temos a inteligência interpessoal enfatiza a capacidade de se “entender e responder” melhor incentivos enviados pelos outros. Podemos perceber que é indispensável também possuir essa inclinação para a desenvoltura de falar em público. A forma de interagir, a empatia com a platéia, é provável que ocorra de forma mais fluida, se desencadeia por indivíduos dotados por esse tipo de inteligência.

A inteligência intrapessoal por outro lado, relaciona-se o conhecimento, oportuniza o indivíduo a oportunidade de surpreender algo sobre a natureza humana a partir do exame de seus próprios limites e possibilidades.

as vantagens de se expressar em público são varias e certamente a relação seguir esta incompleta: Projeta a personalidade; propicia a autoanálise; gera cooperação; estimula

a criatividade; exercita o raciocínio lógico; apresenta-se um valioso instrumento de persuasão; contribuiu para a disciplina mental, propicia a pratica de habilidades de liderança; permite melhor o planejamento das ideias; impulsiona as negociações; fortalece o marketing profissional e pessoal; potencializa as habilidades latentes, estabelece interação; aumenta a produtividade; valoriza o poder da argumentação criativa; revela a sensibilidade e a inteligência; aprimora a linguagem verbal e não verbal; proporciona melhores relações interpessoais. Sem necessidade de enfatizar o quanto é preciso que o comunicador saiba se falar em público e seja claro e posicione diante dos assuntos com os quais tem envolvimento no cotidiano das organizações

## O CONCEITO DE RETÓRICA E ORATÓRIA

Temos como conceito de retórica a ligação da teoria do discurso e o poder da linguagem, que tem relação com a filosofia da linguagem. Ela é muito antiga como a filosofia a que se vincula sendo a sua mais antiga inimiga, e sua mais velha aliada, como escrevem Paul Ricoeur em a "Metáfora viva" (RICOEUR 2000) conhecer, propriamente bem a retórica, hodiernamente, corresponde em viver melhor.

Sabe-se que na carta à Górgias Platão expõe sua posição contrário a retórica, sendo que ela se alimenta da opinião comum, mutável e contraditória, enxergando-a como um terrível adversário da verdade que, para ele, tem como objetivo ocupar a ciência. Mas como observa Michel Meyer, de forma paradoxal o mesmo Platão "usou e abusou da retórica que continua ser melhor antídoto contra os abusos de linguagem, os excessos metafísicos e os hermetismos ideológicos"

(Meyer, 1998).

A palavra Retórica (originária do grego rhetoriké, „arte da retórica”, subentendendo-se o substantivo téchne ) Está sendo historicamente entendida em acepções muito diversas. Em sentido, a retórica se mistura com a poética, consistindo na arte da eloquência em qualquer tipo de discurso. No entanto não é esse, o sentido que nos interessa no estudo que procederemos a seguir, mas a concepção mais restrita que identifica a retórica como „a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, considerando capaz de gerar a persuasão” segundo a definição aristotélica. Nesse sentido, a retórica é uma modalidade discursiva geral, aplicável às mais variadas disciplinas - uma atividade em que predomina a forma, como a gramática e a dialética, e não o conteúdo Premissas (algumas características básicas da retórica). Uma análise comparativa das

diferentes definições de retórica, a definição aristotélica. Nesse sentido, a retórica é uma modalidade discursiva geral, aplicável às mais variadas disciplinas - uma atividade em que domina a forma, como a gramática e a dialética, e não o conteúdo.

Na filosofia, também a retórica teve origem na Grécia antiga, também a retórica teve sua origem relacionada às novas relações sociais advindas do surgimento da Polis. Sendo a essência da Retórica consiste na persuasão através da argumentação, não tem como se pensar nela sem democracia e liberdade de debate, características da organização política do mundo grego.

Para finalizar o que é retórica (Vico, 2005) na obra "Elementos da retórica" quanto ao conceito, desde logo convém que algumas expressões são empregadas como alternativa ou sinônimos à "retórica". Além do uso



do termo, também são usados equivocadamente os vocábulos “oratória” e “eloquência” como seus sinônimos. Na verdade, não se confundem.

Oratória (Oratio) é a arte de falar em público, tendo emprego de boa gesticulação, postura física, o timbre de voz apropriado, clareza de ideias e ritmo da fala. Assim, é a arte de bem se expressar, de corretamente fazê-lo, utilizando as palavras mais indicadas, aplicando corretamente à gramática e construindo frases que despertam interesse no destinatário, conseguindo dominar o auditório, com ideias e manifestações que tenham sentido. (REBOUL, 200).

Eloquência: refere-se a capacidade de um ser convincente, persuasivo expressivo. Um indivíduo eloquente é aquele que possui a arte e o talento de convencer ou comover outras pessoas apenas falando.

Ser eloquente é a arte de falar bem, é ter o dom da oratória. É uma característica muito importante nos dias atuais, as pessoas que tem facilidade em se expressar e convencer outras pessoas, acabam sempre tendo maiores benefícios em quem possui certa timidez, ou não gosta de falar em público.

Em outros termos ser eloquente não significa persuadir alguém com um

sentido pejorativo, e sim é aquela pessoa que sabe mostrar seu ponto de vista sem agredir ninguém, sem parecer grosseiro ou desrespeitador. Um indivíduo eloquente sempre se sobressai onde quer que vá, pois sabe respeitar as opiniões de outras pessoas, e também ser respeitado.

Conseguimos chegar a uma conclusão, no entanto a retórica não tem o mesmo significado de oratória e eloquência, das quais se distingue. Definimos a retórica sendo a arte de bem dizer, com a faculdade de se empregar em determinada situação, sendo a melhor técnica visualizada como necessária e hábil para persuadir e convencer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que o principal papel da Oratória é dar segurança e desta forma transmitir confiança para se expressar em público obtendo sucesso. Todos têm de buscar conhecimento, mesmo que básico. Assim o estudo da Oratória proporciona um

amplo de conhecimento. A Oratória faz parte da vida dos profissionais de várias áreas. A palavra é a forma com que se objetiva o sucesso, pois a fala é o maior instrumento de trabalho para qualquer pessoa.

Após redigir este artigo sobre Oratória: a arte de falar em público espera-se que as pessoas aprimorem suas habilidades na Oratória, visando à melhoria de suas competências no âmbito profissional, educacional, enfim em todas as áreas.

O aprimoramento da arte de falar em público pode proporcionar voz, fala e gestos mais harmoniosos, além de tornar o orador apto a melhor organizar suas ideias no discurso, melhor elaborar sua narrativa oral, e, sobretudo, possibilitar aos ouvintes uma boa reflexão, com uma análise crítica e construir de suas próprias opiniões.

A Expressão Corporal e a Oratória tem por objetivo persuadir, informar, impressionar, convencer, entreter, ajustar as palavras a sua finalidade, enriquecer uma cena, valorizar a imaginação de ambientes que possam até mesmo estar muito distantes.

## REFERÊNCIAS

- COHEN, JEAN & ALII. Pesquisa de retórica. Petrópolis, Vozes. Apud: POLITO, R. Técnicas e segredos para falar bem. São Paulo, IOB Publicações Jurídicas, 1993.
- GOMES, E. C. Técnica de oratória – A arte de falar em publico. São José dos Campos/SP: Associação Cultural Comunitária de Integração Social, 2005.
- GUEDES, Z.C.F. A linguagem por meio dos gestos. In: KYRILLOS, L.R. Expressividade: da teoria à prática. Rio de Janeiro/RJ: Revinter, 2005.
- LOPES, V. Oratória e Fonoaudiologia Estética. Carapicuíba/SP: Pró-fono, 2000.
- FROLDI, A.S; O'NEAL, H.F. Comunicação verbal: um guia prático para você falar em público - testado e aprovado por universitários, professores, empresários e profissionais preocupados com a expressão oral. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998
- PANICO A,C,B. Expressividade da fala construída. In: KYRILLOS L.R. Expressividade: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Revinter; 2005.
- BRANDI, E. S. M. Educação da Voz Falada. Rio de Janeiro: Gernasa, 1972.
- MATTOS, L. A. de. Sumário de Didática Geral. 9a ed., Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1970.
- GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VICO, Giambattista. Elementos de retórica: El sistema de los studios de nuestro tempo y principios da oratória. Madrid: Editora Trotta, 2005
- REBOUL, Oiver. Introdução à Retórica. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- RICOEUR, Paul. A metáfora viva. São Paulo : Edições Loyola, Brasil, 2000
- PICCOLOTTO, L, SOARES, R.M.F. Técnicas de impostação e comunicação oral. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MENDES, E. Falar em Público: Prazer ou ameaça – Pequenos, grandes segredos para o sucesso nas comunicações formais e informais. Rio de Janeiro/RJ: Qualitymark Editora, 1996.
- RECTOR, M., COTES, M.C. Uso das expressividades corporal e articulatória. In: KYRILLOS, L.R. Expressividade: da teoria à prática. Rio de Janeiro/RJ: Revinter, 2005.

# O ENSINO DE MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO DA CRIANÇA



## MAUREEN HELOISA ROY DICHEL

Professor de Educação Infantil na Rede da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical.



Foto: Leo Munhoz / Agencia RBS

A criança na Educação Infantil enxerga o professor como um exemplo de comportamento a ser seguido. O modelo que este passa aos estudantes pode ser hostil ou amigável, exercendo influências com relação ao comportamento

dos alunos em relação ao espaço, aos outros alunos e com os próprios professores durante todo o processo educacional.

A personalidade é formada durante a infância e é neste momento em que o afeto e

a consideração pelo outro devem estar presentes e serem desenvolvidos, com a finalidade de, não só evitarmos situações de violência que podem vir a surgir no ambiente escolar, mas contribuirmos com a construção de valores humanos.

É importante destacar que, para o desenvolvimento da afetividade o ambiente deve ser propício para aplicar atividades que envolvam o afeto com maior liberdade de expressão de sentimentos. Para isto, a música possui um potencial natural para se trabalhar com as crianças as questões ligadas à expressão de suas emoções, além de ser detentora do poder de acalmar ou mobilizar, entristecer ou alegrar os indivíduos – afinal, os sons carregam seus significados.

Pretendemos a partir destes significados, expor um trabalho voltado para incrementar a escuta musical, fundamentado nas propostas de Edgar Willems (1890 – 1978) e Murray Schafer (1933).

## A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO

No prefácio do livro *L'oreille musical* (o ouvido musical), escrito por Willems (1976/77), Dalcroze relembra o quanto é recente a preocupação dos educadores com relação à formação das faculdades auditivas da população. Ele aponta que o período anterior à Revolução Francesa (1789) foi marcado por desenvolver exercícios técnicos de harmonia e contraponto sem o interesse musical da preparação auditiva. Após a Revolução, houve uma necessidade de se ensinar música à população de uma maneira mais democrática e como consequência natural deste propósito, surgiram músicos interessados em desenvolver uma educação voltada a descoberta de métodos ativos e estratégias de ensino voltadas para a qualificação auditiva.

Em sua proposta de ensino, Willems expõe dois aspectos: o teórico, que engloba os elementos fundamentais da audição

e da natureza humana; e o prático, que organiza o material didático para aplicação de suas ideias em educação musical. Ele estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental; correlacionando-os com os três domínios da natureza do homem: o físico, o afetivo e o mental.

Para Willems, toda criança pode ser preparada auditivamente, na forma de aprender a ouvir os materiais sonoros que compõe a música e organizá-los por meio da experiência musical. A ideia central é fomentar a cultura auditiva para todos, sem exclusão ou puramente destinada à pessoas talentosas. Ele advoga para a necessidade de o preparo auditivo antever ao ensino de um instrumento musical, defendendo que a escuta é a base para a musicalidade.

A audição, segundo Willems, indica aspectos como sensorialidade, sensibilidade auditiva e inteligência auditiva, que

estão estritamente ligados a capacidade sensorio-motora, a inteligência do homem, e a sensibilidade afetiva, avançando para uma dimensão espiritual; concedendo estas instâncias simultaneamente.

Nas análises de Willems, o som é um fenômeno natural, um objeto de estudo musical que está intimamente ligado com o funcionamento fisiológico do ouvido. Deste modo, os fenômenos vibratórios são percebidos pelos sentidos, e o som, como fenômeno específico, é percebido pela audição. Assim, faz-se necessário conhecer cientificamente o funcionamento do ouvido, analisar o trajeto do nervo auditivo, o que explicita os aspectos auditivos: sensorial, sensível e mental:

“O nervo auditivo passa pelo bulbo (ações reflexas) e vai à concha ótica (sede das emoções) e só depois chega ao cérebro. (WILLEMS, 1985,p.27)”

---

## **SENSIBILIDADE AFETIVA E AUDITIVA**

Manifesta-se uma sensibilidade afetiva e auditiva quando passamos do ato sensorial de ouvir a uma intenção de escutar. Segundo Willems o que há de paradoxo no ensino de música é que a questão da educação sensorial sempre foi alvo de contestações, no entanto, isto não ocorre com a sensibilidade afetiva e auditiva, pela questão de que a maioria dos professores julgam que ela possa evoluir; poucos que conhecem a natureza afetiva do ser humano e suas relações com a música para desenvolver princípios de afetividade

auditiva em seu ensino. A criança é muito emotiva, cabe ao professor sentir esta afetividade e trabalhar com seus alunos de forma a torná-los mais conscientes. A música é uma arte que introduz a emotividade naturalmente, através dos estudos de melodias, escalas, os intervalos, improvisações e pequenas canções.

Para Willems a inteligência auditiva está intimamente ligada à tomada de consciência do universo sonoro, como elemento artístico, interpretativo ou de

criação. A inteligência auditiva constitui-se também, em uma síntese das experiências auditivas sensoriais e afetivas, construindo-se sobre seus dados. Ela se comporta sobre aspectos ligados a comparação, associação, análise, síntese, memória, imaginação criativa, além da escuta interior; tendo a capacidade de isolar os sons, enquanto a simultaneidade destes só pode ser apreendida com o desenvolvimento da atividade cerebral, e assim, com a inteligência auditiva.

---

## **A ESCUTA MUSICAL**

Na mesma via de proposta, encontra-se Murray Schafer (1933), nos quais se inserem ideias que acreditam na qualidade da audição, na relação equilibrada entre o homem/ ambiente e no estímulo à capacidade criativa. Segundo suas propostas, as crianças deveriam tomar contato e

ser estimuladas a apreciar a música através de um repertório que abrangesse vários estilos e épocas.

Através de Schafer, o treinamento e as regras rígidas de uma metodologia de ensino tradicionalista é substituídos pela concepção de estimular os estudantes na busca de

respostas às questões que lhes propõe, favorecendo a discussão e o diálogo aberto entre os alunos e o professor. Ele sugere que as atividades podem ser executadas dentro ou fora da sala de aula, com grupos de qualquer faixa etária e com ênfase no som ambiental, podendo ser utilizadas ou não,



dentro de um currículo específico de música.

A Educação Sonora de Schafer procura envolver questões ligadas a qualidade da escuta, da avaliação crítica do ambiente acústico, além de propor soluções para a melhoria de sua qualidade. A capacidade auditiva

tem sido constantemente prejudicada com o aumento desenfreado do ruído e pelas condições da vida moderna, para recuperar estas capacidades é preciso voltar aos exercícios simples de escuta musical.

“Ao contrário de outros órgãos dos sentidos,

os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não! Estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 1991).”

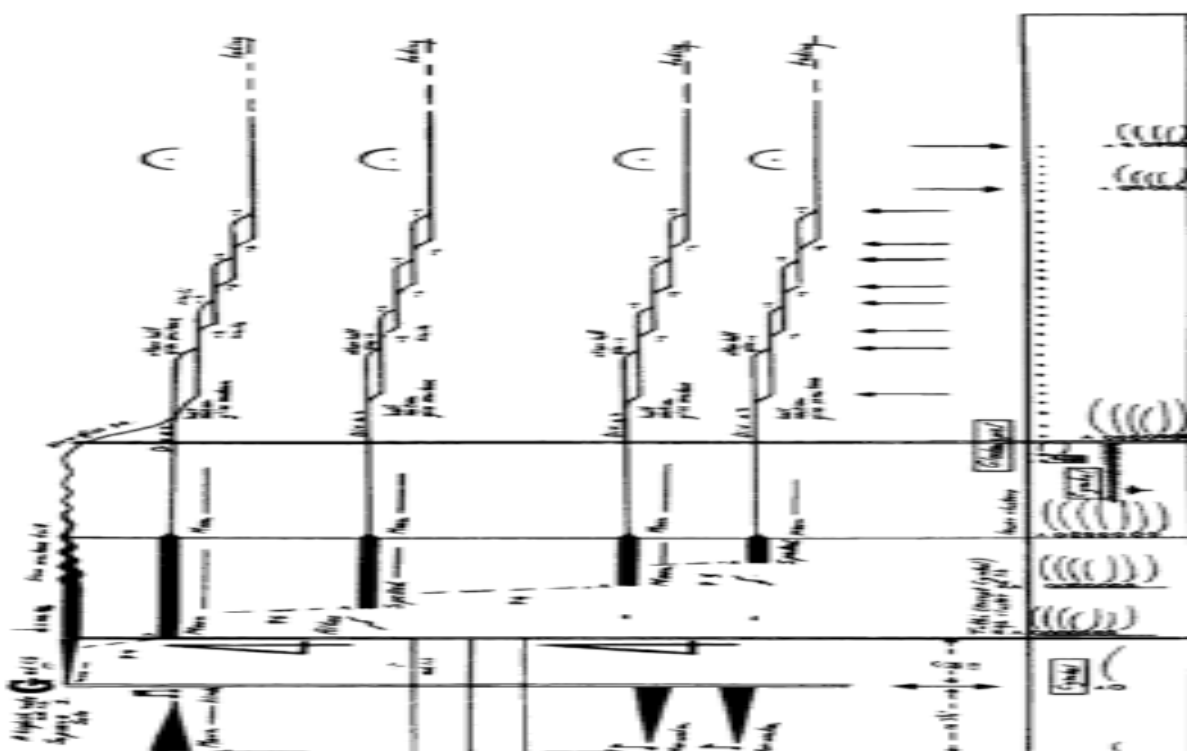


Fig.1 - Notação musical proposta pela metodologia de Murray Schafer. (SCHAFER, 2011, pág. 254)

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, por meio deste artigo, um breve apanhado sobre o desenvolvimento da afetividade das crianças em relação à escuta musical. Podemos concluir que, através das observações de educadores como Edgar Willems e Murray Schafer, é possível trabalhar a questão auditiva com o desenvolvimento de valores, a expressividade e

a emoção em sala de aula.

Vimos que o uso da música contribui e é essencial neste aspecto, talvez por ser uma linguagem tão singular quanto à linguagem dos sentimentos; O mais acolhedor é saber que este ensino pode ser democrático, que não é mais tão restrito apenas às pessoas com talentos musicais, mas também é

acessível à uma camada mais ampla da sociedade.

Esperamos ter despertado o desejo de ensinar às crianças o ouvir, se autodescobrirem através dos sons e ter estimulado os professores a instituir um trabalho com relação à escuta em sua sala de aula.

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, Mirella Aires. Música e ação na educação infantil. Ciranda Cultural – Barueri: São Paulo, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. – 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

SCHAFER, R.Murray. O ouvido Pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R.Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. – 2.ed. – São Paulo: Ed.Unesp, 2011.

# DESENHO, EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO



Foto: [www.s31tc.co.uk](http://www.s31tc.co.uk)



### PAULA DE CASSIA VICENTE

Professor de Educação Infantil e Ensino fundamental I da Prefeitura de São Paulo na EMEI Thais Motta Rodrigues

A arte é o conceito que abrange as criações humanas e visa explicitar sua visão de mundo (real ou imaginária). Por meio dela é possível expressar idéias, emoções, percepções e sensações. Através da arte um indivíduo revela seus pensamentos e sentimentos, além de manifestar a cultura de

uma sociedade, que pode ser demonstrada por meio da pintura, música, escultura etc.

Na Educação Infantil (modalidade educativa que atende a faixa etária de 0 a 6 anos de idade) o desenho é considerado a primeira manifestação de arte da criança, e o

Professor tende a explorá-lo devido sua importância na realização artística e construção das demais linguagens visuais. No entanto, importante salientar, que esta modalidade de educação costuma ser desvalorizada por pais e sociedade em geral, que super valorizam a alfabetização e não compreendem a importância do desenho, tanto como forma de expressão como primeira escrita da criança. A pressa em obter uma educação formal, ou também

denominada escolar, restringe a perspectiva dos pais, que se fecham para inúmeras habilidades a serem desenvolvidas por meio do desenho. Dessa maneira, faremos a contextualização histórica dessa modalidade de educação, no sentido de explicitar como se originou essa visão, a evolução social, educativa e legal que proporcionou a mudança de conceitos e paradigmas relacionados à educação infantil.

As fases de desenvolvimento influenciam significativamente na aprendizagem da criança, e possibilitam a apreensão de determinados conhecimentos. A maneira como as crianças expressão sua visão da realidade relaciona-se com o estágio cognitivo em que se encontram. Assim, por meio da teoria cognitiva de Jean Piaget (epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX), pretendemos apontar a influência da fase cognitiva na expressão através do desenho. Os alunos ao ingressarem no 1º ano

do ensino fundamental apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita, e este fato pode relacionar-se com a falta de oportunidades significativas de interação na educação infantil, fase na qual se desenvolve a função simbólica e os sistemas de representação. E mais uma vez ressaltamos a importância do trabalho na educação infantil que prioriza e preserva os momentos lúdicos e de produção criativa, que se manifestam por meio do desenho infantil. Além disso, dissertaremos sobre as interferências sociais e educativas que colaboram para o avanço da aprendizagem. Partindo deste princípio, demonstraremos as intervenções realizadas por Professores, de acordo com cada fase, e a contribuição da teoria sociocognitiva de Vygotsky.

De fato, toda ação realizada por professores na educação infantil tem uma intenção educativa. Desde o próprio ato de brincar,

promover brincadeiras ou simplesmente observar a maneira como as crianças brincam, que objetiva a compreensão da criança como indivíduo capaz de apreender conhecimentos, por meio da ação, até as atividades de desenhar, pintar, modelar, que incentivam a criatividade, desenvolvem a coordenação motora e explicitam a visão de mundo das crianças. Pois a observação e as intervenções adequadas são os primeiros passos para desenvolver uma pedagogia construtora de conhecimentos.

O objetivo principal deste artigo é suscitar a importância do desenho para o processo de desenvolvimento e alfabetização, principal requisito dos pais, e como ele pode beneficiar o aprendizado da escrita, desmistificando a idéia de que desenhar na educação infantil seria apenas um passatempo sem importância.

## TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de Educação Infantil nunca esteve atrelada à conceitos educativos e a idéia de infância não existia até o século XVIII. As necessidades das crianças passaram a ser consideradas a partir da revolução industrial, cuja inserção das mães no mercado de trabalho propiciou o início do atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Este período resultou no surgimento de muitas creches e pré-escolas, enfatizando o trabalho destas instituições, que tinham o objetivo principal de compensar a carência cultural das crianças consideradas menos favorecidas, estimulando precocemente a alfabetização para suprir o caráter social e cultural. Devemos salientar que as crianças pertencentes à classe média recebiam uma proposta educativa diferenciada, que envolvia o desenvolvimento de aspectos afetivos e cognitivos. Podemos refletir a partir deste

momento que se iniciou a valorização de características formais na educação, imposta aos filhos da classe trabalhadora, de maneira incisiva.

Este momento histórico marca o início do desenvolvimento de concepções sobre a educação infantil, com o surgimento de perspectivas variadas de estudiosos interessados sobre o assunto. Jan Amos Komensky (em português Comênio), pedagogo considerado pai da didática moderna, foi um dos primeiros estudiosos a pensar em educação infantil, no sentido de considerar a infância como período importante na vida de um indivíduo, atribuindo aos pais a responsabilidade de educá-lo e zelar por sua integridade (considerando que até então o cuidado com as crianças era delegado às instituições não especializadas).

Jean Jacques Rosseaus,

filósofo, teórico, político, escritor e compositor autodidata, considerava a criança um ser com características próprias, que deveriam ser desenvolvidas para que existisse uma qualidade educacional. De acordo com sua teoria a infância é um período distinto que deve ser compreendido, estudado e respeitado.

Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suíço, criou um sistema que objetivava transmitir à infância elementos do saber, de maneira reflexiva, natural e psicológica para atender o desenvolvimento infantil. Seus métodos didáticos consistiam na diversidade de materiais e didáticas para propiciar a experimentação e aprendizagem prática.

Friedrich Frobel, fundador do primeiro jardim de infância, acreditava que a arte era um instrumento de expressão para indivíduos de todas as idades e culturas, e partindo



desse princípio fundou o primeiro jardim de infância em 1840 na Alemanha, no qual pode colocar em prática suas idéias que correspondessem ao universo infantil. Ele valorizava o trabalho manual, as expressões plásticas e criticava a idéia de se expressar apenas com palavras, rompendo com a educação tradicional e formal que restringia o ensino à alfabetização, conforme corrobora:

“Então, a representação de objetos pela linha leva logo a criança à percepção e representação da direção na qual age a força. “Aqui flui o riacho” e, dizendo isso, a criança faz uma marca, indicando o curso do riacho. A criança desenha linhas significando uma árvore. “Aqui cresce outro braço e aqui ainda outro” e como fala ela desenha a árvore, e as linhas indicam os ramos. (Frobel, 1896, p. 77)”

A partir de 13 de Julho de 1990 a lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA), passa a valorizar novamente a educação infantil como uma modalidade educacional importante. Os artigos 4º e 53º asseguram o direito à educação e o 54º inciso IV determina a obrigatoriedade do “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, 1990, pag. 6).

Avançando um pouco mais verificamos a implantação e atualização de leis que abrangem a educação infantil, como a própria Constituição Federal que obteve a emenda nº 53/06, alterando o artigo 208 inciso IV, cujo texto era “IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” e foi alterado para “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, evidenciando o termo ‘educação infantil’ como significante. Além disso, em 2009 realizou-se a emenda nº 59/09 que determina a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos, significando que

a educação infantil foi incluída como parte importante do cenário educacional.

Podemos ainda mencionar a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), cuja evolução histórica propiciou reformular sua redação para incluir a educação infantil nas determinações vigentes neste documento. A nova redação conferida através da lei nº 12.796 de 2013 determina que o Estado deve garantir educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, incluindo dessa maneira a pré-escola e garantindo educação infantil gratuita à crianças de até 5 anos de idade.

Elencando todos os fatos expostos até o presente momento, podemos dizer que a educação infantil avançou muito em termos educativos, no entanto ainda é vista pelos pais de maneira superficial, que não consideram esta modalidade parte importante da vida

educacional de seus filhos. É claro que o interesse dos pais também depende do grau de abertura propiciado pelas escolas, que devem proporcionar momentos de inserção dos pais e comunidade dentro da escola, para que conheçam o trabalho pedagógico e possam participar ativamente da educação de seus filhos. Afinal de contas, como pessoas leigas, eles não tem a obrigação de saber sobre os processos de desenvolvimento das crianças e o tipo de intervenção do professor de acordo com cada fase



Foto: <http://123rf.com>

## PERCURSOS DO DESENVOLVIMENTO GRÁFICO

As crianças são seres em desenvolvimento e aprendem algo novo diariamente desde seu nascimento, mas devemos salientar que este aprendizado esta condicionado às fases de desenvolvimento.

Segundo Jean Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, o ser humano apreende conhecimentos de acordo com estágios de desenvolvimento, previamente delimitados por fatores biológicos, que ocorrem do nascimento até se estabilizar aos 16 anos. A partir deste momento, dissertaremos sobre os dois primeiros estágios de desenvolvimento, que possuem relevância na educação infantil, referente à teoria de aprendizagem de Piaget, e a influência na concepção do desenho. O primeiro estágio, denominado de sensório motor, ocorre do nascimento aos dois anos e refere-se ao período no qual a criança começa a perceber o mundo, cuja

aquisição de inteligência se dá através de subestágios, desde os reflexos iniciais até o ato de representar mentalmente os objetos e simbolizá-los, fato que ocorre ao final do primeiro ano de vida e possibilita a realização dos primeiros traços gráficos. É claro que estes traços não são necessariamente representações do mundo, mas esta exploração de movimentos, que remetem à fase dos rabiscos também denominados de garatuja, amplia o conhecimento de mundo e das ações gráficas.

Segundo para o próximo estágio da teoria de aprendizagem de Piaget, a criança de 2 a 7 anos encontra-se no estágio pré-operatório, no qual começa a construir relações de causa e efeito e a representar simbolicamente o mundo. Neste estágio ocorre a evolução da garatuja, o desenho começa a adquirir formas definidas e apontam a percepção de objetos naturais,

imaginários ou a outros desenhos.

Os estágios explicitados por Piaget são entremeados de fases denominadas assimilação, acomodação e equilíbrio. Piaget afirma que nossos conhecimentos são como fichas em um arquivo, organizado através do que ele nomeia de esquema (uma estrutura cognitiva que comporta o que aprendemos durante toda nossa vida). Esta estrutura é reorganizada conforme apreendemos novas informações. Os esquemas são iniciados no período sensório-motor e suas mudanças são realizadas por meio da assimilação e da acomodação. Segundo Piaget a assimilação é o processo que classifica novas estruturas, ou seja, o indivíduo absorve um novo conhecimento e o incorpora ao já existente, ampliando sua gama de informações. Já a acomodação é a maneira como o indivíduo incluirá essa nova informação às existentes, podendo proceder de duas maneiras: criar um novo

esquema para incorporar o que foi apreendido ou modificar um esquema para adaptá-lo ao conhecimento que ele já detém. A assimilação e acomodação acarretam o processo de equilíbrio, ou seja, ao adquirir um novo conhecimento o indivíduo terá um período de desequilíbrio até conseguir incorporá-lo aos conhecimentos existentes, e dessa maneira equilibrar-se novamente.

Exemplificando o que foi dito até agora, no que diz respeito à questão do desenho, quando a criança começa a expressar os primeiros traços gráficos (garatujas) e repete essa ação por várias vezes, amplia o seu conhecimento passando pelo processo de assimilação, desenvolvendo a coordenação motora e descobrindo que rabiscos podem se transformar em formas definidas. Assim que a criança consegue desenhar um objeto que simbolize o mundo, utilizando-se do tipo de traçado que já conseguiu assimilar

(círculos, triângulos, retas, curvas etc), ela acomoda esse aprendizado ao que já aprendeu, percorrendo durante esse período pelo processo de equilíbrio, ou seja, se antes ela só conseguia desenhar retas e surgiu um desenho no qual é necessário desenhar curvas, terá que entender esse novo formato, para incorporá-lo ao existente (reta) e por fim acomodá-lo (acomodação).

Piaget ainda disserta sobre o que ele denomina de Sistema de Representação, identificando a representação conceitual, ou seja, o aspecto abstrato de uma imagem e a representação simbólica significando a parte concreta, explicando que "...se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um 'significante' e o conceito, um 'significado'." (Piaget, 1978, p. 87). A partir desse sistema Piaget distinguiu cinco condutas que caracterizam o percurso das crianças para o desenvolvimento do conceito abstrato. A primeira é a imitação, na qual a criança imita

um comportamento ou uma situação e confere um sentido, surgindo um significado diferenciado. A segunda é a brincadeira de faz-de-conta, cujos gestos imitativos se tornam simbólicos, pois lhes é atribuído um significado. A terceira é o ato de desenhar, que liga o jogo simbólico e a imagem mental, representando o que a criança sabe. Em quarto lugar as imagens mentais são construídas a partir do que a criança apreendeu, ou seja, todo o conhecimento de mundo que ela adquiriu. Após todas essas etapas surge a verbalização, ou seja, a capacidade de expressar os pensamentos através da linguagem. Prosseguindo nas reflexões de Piaget (1978), o uso de abstrações se desenvolve de modo sistemático e esperado, e ocorre em três níveis que ele denomina de índice ou sinal, símbolos e signos. O índice ou sinal é o nível no qual uma parte representa o todo, por exemplo, se de uma janela se vê a copa de uma árvore significa que existe uma árvore no local, mesmo não podendo vê-la. O símbolo é a primeira representação construída

socialmente e reproduz um objeto conhecido, sendo que o desenho é a manifestação desse nível de representação. E por último temos o signo, que é um conceito abstrato que não se relaciona diretamente com o objeto que representa, no entanto todos reconhecem por se tratar de uma construção social, a nomeação dos objetos por meio das letras do alfabeto, os numerais, as notas musicais etc.

Os estudos de Piaget (1978) também resultaram na explicitação das fases do desenho, partindo da garatuja que se manifesta na fase sensório-motora e vai até a pré-operatória (0 a 7 anos), de acordo com a etapa de desenvolvimento a criança diz o que vai desenhar, mas não existe relação fixa entre o objeto e sua representação. Por isso, ela pode dizer que um círculo seja um balão, e antes de terminar o desenho, dizer que é um animal ou qualquer outro elemento.

Para Vygotsky (1989), o primeiro aspecto do desenvolvimento

do ato de desenhar é o domínio do ato motor, pois antes de configurar-se como imagem, primeiro vem o registro do gesto. Assim, a criança percebe que pode representar graficamente um objeto. E essa característica é o um indício de que o desenho é antecessor da escrita, pois a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada. Outro aspecto da trajetória do desenho é a relação entre o que a criança diz que desenhou e o ato propriamente dito, pois o objeto só é reconhecido quando a criança descreve o que desenhou, explicitando as características do elemento. Então logo em seguida o ato gráfico é antecipado quando a criança verbaliza o que vai fazer, mostrando que ela planejou sua ação. Dessa maneira Vygotsky afirma que "...a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica." (1989, pág. 141). Isto é preponderante para o autor, pois através desse estudo consegue explicitar um certo grau de abstração da criança

que desenha, pois ao fazê-lo, libera conteúdo da memória. Ele afirma que „(...) os esquemas que caracterizam os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais do objeto.” (1989, p.127).

Vygotsky (1989) ainda reitera que o processo de aprendizagem não é somente fruto do desenvolvimento biológico, como afirma Piaget, mas também das interações com o meio. Vygotsky (1989) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que diz respeito a intersecção entre o que o indivíduo já sabe e o que ele pode aprender. Para Vygotsky o desenvolvimento é incitado pela linguagem. Acreditava na estrutura dos estágios apresentada por Piaget, no entanto descreve a evolução da inteligência de maneira diferente. Enquanto Piaget defende que o desenvolvimento biológico antecede o intelecto, para Vygotsky é o próprio processo de aprendizagem

que promove o desenvolvimento cognitivo. Estas percepções de Vygotsky explicitam que a criança deve ser estimulada a apreender novas informações, independente da fase de desenvolvimento, pois somente a partir do momento que ela toma ciência do novo conhecimento é que sua mente começa a transformar-se para aprendê-lo.

Após essas considerações podemos inferir que os sistemas de representação da realidade são construções sociais e a linguagem é o simbolismo básico dos seres humanos, e existem períodos distintos para que sejam apreendidos e desenvolvidos. Corroborando com essa premissa Vygotsky afirma que „(...) o brincar e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado (...)” (1989 p.131), o que nos leva a conclusão de que „(...) brincar e desenhar deveriam ser

estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita (...)” (1989 p.134).

As considerações destes dois estudiosos autenticam nosso argumento de que o desenho deve ser considerado como representação gráfica, pois significa considerar a perspectiva da criança, que aprende interpretando e produzindo suas vivências cotidianas, ou como afirma Pillar:

“...para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, ele terá de reconstruí-los, diferenciando os elementos e as relações próprias aos sistemas, bem como a natureza do vínculo entre o objeto do conhecimento e sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário, como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho, por utilizar símbolos. (Pillar, 1996a, p.32)”

Refletindo sobre as



teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky e no trabalho realizado na Educação Infantil, constatamos que a trajetória da aprendizagem tem períodos específicos, e somados os fatores biológicos e sociais, sempre progridem para a apreensão de novos conhecimentos. Dessa maneira, quando os pais pensam na aquisição de educação formal/escolar (escrita ou conhecimento numérico), não imaginam que o desenho tenha importância no

desenvolvimento das crianças.

Expressando nossas considerações, a partir da concepção dos estudiosos, e seguindo pelo eixo da relevância do desenho na Educação Infantil, podemos dizer que o conhecimento de mundo das crianças é explicitado através de suas realizações, e no que diz respeito à arte, ela tende a expressar tudo àquilo que vê e conhece dentro de seu universo infantil e também ao

ambiente que a rodeia. Pensando nesta questão, nosso próximo capítulo pretende demonstrar alguns tipos de intervenções e seqüências didáticas elaborados por professores, que se encarregam de desenvolver o trabalho relacionado ao desenho, refletindo sobre os benefícios educativos advindos das interferências pedagógicas.

## PROFESSORES E SUAS INTERVENÇÕES

O professor é o profissional que investiga os processos de significação das crianças, escolhendo atividades promotoras de desenvolvimento. Ele é o responsável por criar contextos de mediação entre os alunos, seu ambiente social e elementos culturais. É sua atribuição promover condições de aprendizagens espontâneas e dirigidas, sondando a maneira de

expressão e produção das crianças, elaborando desafios para desenvolver as potencialidades de cada um.

No que diz respeito à arte, assim como homem pré-histórico registrou nas cavernas, através de desenhos, a história de sua época e ensinou a outros homens como fazê-lo, pintores, escultores, artistas renomados e até mesmo anônimos, também o

fizeram. Dessa maneira, podemos ver que o ensino da arte relaciona-se à épocas, normas, valores e culturas, e assim evolui conforme o período. A educação superou o caráter tradicionalista, cujo objetivo era apenas a transmissão e o acúmulo de conteúdos e adquiriu um formato mais abrangente, fato que também ocorreu na esfera do ensino da arte.

Segundo os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), volume 6, referente à arte, pesquisas consolidam a arte como fator importante no desenvolvimento dos alunos, e estudiosos reconhecem:

“...a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador; ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (PCNs, Vol.6, pág. 20).”

Por meio da Lei nº 9.394/96 o ensino de arte torna-se um componente curricular obrigatório que gera novas concepções e metodologias e o interesse de professores em ampliar sua bagagem pedagógica, principalmente os polivalentes que por meio de pesquisas e muita criatividade inventam novas formas de trabalhar.

O desenho infantil é um elemento educacional de muita relevância para muitos autores, que procuram dimensionar através dele aspectos cognitivos, afetivos, estéticos, gráficos e motores. Inicialmente garatuja (rabiscos não simbólicos), sofre interferências antes mesmo do período escolar. A criança convive com desenhos de irmãos, vizinhos, amigos, é exposta à livros, revistas, quadrinhos e muitas outras fontes gráficas.

O trabalho educativo referente às manifestações gráficas começa desde a creche, instituição que atende crianças de 0 a 3 anos, ambiente no qual professores promovem a exploração de materiais plásticos e iniciam o processo de produção de marcas, conforme afirma Zilma (et. al 2012) “...o trabalho de produção plástica permite à criança imprimir suas marcas no mundo e ser reconhecida como produtora de cultura” (Zilma et al, 2012, pág. 135). Ainda afirma que a exploração de materiais

(tinta, giz de cera, carvão, pincéis, rolinhos, esponjas, os próprios dedos, papel, papelão, chão, parede) aliada à intervenção do professor irão colaborar para “...o avanço da criança no domínio da linguagem visual” (Zilma et al, 2012, pág. 136). Além de possibilitar os meios, instrumentos e suportes, é necessário explorar tintas naturais, massas e misturas compostas de mingau de maisena e água colorida com suco de vegetais como espinafre, beterraba e cenoura, proporcionando a exploração segura desses materiais por bebês, já que é comum levarem o material à boca. Também menciona a confecção de massas feitas de farinha de trigo, água e sal e o uso de anilina para colorir-las. Zilma (et. al. 2012) recomenda que a atuação do professor seja permeada pelos seguintes procedimentos: reserva de espaço amplo com facilidade para manutenção; seleção e organização do material de forma atraente; manter os materiais em um local acessível; propor atividades alternativas

para acompanhar o nível de interesse das crianças; oferecer desafios inovadores; auxiliar as crianças no uso dos materiais; oferecer exemplos de uso correto dos materiais, exemplificando diferentes maneiras de agir e mediar conflitos referentes a espaço e materiais.

Zilma (et. al. 2012) reflete sobre a questão do desenho, já na faixa etária de 0 a 3 anos, dissertando que a criança rabisca até produzir uma marca, e a constatação dessa marca fará com que a criança efetue o mesmo movimento para produzir o mesmo efeito.

Como observamos as crianças são estimuladas a se expressar por meio do desenho desde a creche, e ao ingressar na modalidade de Educação Infantil, que atende a faixa etária de 4 a 5 anos, essas experiências tornam-se mais intensas e constantes. Nesse momento a criança já produziu muitas marcas e segundo afirma Zilma (et. al. 2012) “A medida que as crianças passam a

reconhecer suas marcas, o olhar interage mais intencionalmente com o gesto, e a busca passa a ser pela representação.” (Zilma et. al. 2012, pág. 269). Existem muitos estudos sobre o desenho da criança com diversificados objetivos, tencionando verificar a expressão dos sentimentos, emoções e dramas, mecanismos utilizados principalmente por Psicólogos.

O ato de desenhar não só implica em registrar uma marca, mas também em explicitar a individualidade de cada criança. Além disso, é uma maneira de se aproximar das linguagens artísticas, proporcionando a ampliação da criatividade, a sensibilidade estética, o fazer artístico e a construção de narrativas.

Nossas conversas com professores de educação infantil nos renderam muitas reflexões, e diversificadas propostas de atividades originadas a partir delas. A primeira delas que iremos exemplificar é o Desenho de Observação que consiste em

ampliar o repertório, incorporar regularidades, desenvolver habilidades e tem como finalidade aperfeiçoar o percurso criador do aluno enquanto desenhista. Um exemplo de atividade a partir desta proposta é solicitar aos alunos que desenhem uma árvore da escola, em datas diferentes em que apresentem diferenças evidentes, ou desenhar ao ar livre, observando as características do ambiente e a sensação que ele produz, sendo necessário o suporte de pranchetas ou cavaletes.

Temos ainda a apreciação de obras de arte, que podem ser utilizadas para inspirar os alunos, após a roda de conversa, recolher as obras e pedir que desenhem livremente, alimentados pela apreciação.

Conduzir os alunos pela escola para apreciarem os murais externos com trabalhos dos colegas de outras salas. Durante o passeio questionar as crianças quanto o material utilizado, o que tinham produzido, se gostaram,

etc. Voltar para a sala de aula e oferecer diversos materiais para que desenhem livremente.

Existe ainda a possibilidade de a professora trazer um objeto para que as crianças observem e desenhem. Colocar o objeto no centro da sala e as crianças em círculo em volta para desenhar. E partindo disso as crianças também poderão recolher objetos diversos fora da sala de aula e desenhá-los.

Após se familiarizarem com os ambientes da escola, as crianças podem ser convidadas a desenhá-los (refeitório, parque, brinquedoteca, sala de leitura, solário etc). Uma idéia muito interessante é elaborar uma janela de cartolina, para que as crianças visualizem o ambiente através dela, e assim possam perceber-se como expectadores.

O Desenho de Memória é uma atividade realizada a partir da lembrança de situações, locais, objetos do cotidiano

etc, e abrange as seguintes atividades: desenhar a partir da lembrança de um desenho, ambiente da escola, de uma história e de diversos outros momentos que podem ser suscitados.

O Desenho de Imaginação é uma atividade que consiste em criar imagens, pensando como gostaria que fosse determinado local, objeto, personagem etc, independente de suas características reais.

O Desenho ditado consiste na explicação da professora aos alunos sobre o que irão desenhar e cada uma poderá executar a atividade do seu jeito. Exemplo: Desenhem 1 árvore no meio da folha, agora uma girafa de um lado e do outro uma ave. Perto da ave tem um canteiro com muitas flores. O céu está azul, mas tem algumas nuvens. Quem terminar pode começar a colorir.

Além de todas as atividades explicitadas uma das estratégias que auxiliam a criação do desenho das crianças é

a interferência gráfica, que consiste em oferecer recortes de outras imagens ou formas geométricas que são coladas sobre o papel para a criança pensar em como compor uma nova imagem. O planejamento dessa estratégia pedagógica precisa ter intencionalidade evidente, oferecendo várias possibilidades de resolução, evitando que o desenho seja padronizado.

O Referencial Nacional de Educação Infantil propõe uma interessante intervenção, sugerindo que o aluno copie seu desenho em tamanho maior ou menor, refletindo assim sobre sua própria criação e organizando os pontos, linhas e traçados de maneira diferente no papel. Ainda faz referência aos ateliês, espaços específicos para a realização de trabalhos de artes visuais, muito comuns atualmente em escola de educação infantil, que visam a elaboração de diferentes atividades.

Para ilustrar ainda mais nossa perspectiva sobre a questão do desenho realizamos pesquisas a partir da Revista Nova Escola, de janeiro de 2005 a dezembro de 2006, selecionando matérias relativas à arte, e a concepção da importância do desenho para o desenvolvimento da criança, além de explicitar a ação do professor diante desse conteúdo. A edição número 179 de janeiro/fevereiro de 2005, com matéria intitulada “Sementes dão um novo sentido às aulas de arte”, disserta sobre as ações de uma professora que defende os traços iniciais da criança como primeira forma de comunicação, criticando o uso de folhas impressas, afirmando que são responsáveis por não permitirem a criatividade da criança. Assim ela propôs a atividade de desenhar sementes encontradas no pátio da escola, e também reproduzir folhas e galhos com caneta hidrográficas em papel kraft, chamando a atenção para os formatos, texturas, cores para tornar o desenho

mais real possível. Após essa primeira fase, os desenhos passaram a ser elaborados em folhas de plásticos para que posteriormente fossem expostas através do retroprojetor, proporcionando a discussão e reflexão entre as crianças. O principal objetivo era estimular a produção independente e personalizada, descartando modelos prontos e apoiando o autoconhecimento de seu traçado.

A edição 184 de Agosto/2005, com matéria intitulada “Recriar dá mais sentido à arte” aponta a referência de obras de arte para serem recriadas de maneira personalizada, reformulando e transmitindo uma nova mensagem através dela. Esta releitura serve de inspiração para a realização do trabalho artístico, para que a criança possa introduzir uma marca pessoal, pela predominância de cores, um traço ou um elemento visual.

A edição

192 de Maio/2006, com matéria intitulada “Dois craques da arte entram em campo e revelam as invenções alemãs” que apresenta dois artistas alemães, Beuys e Kiefer, propondo a atuação do professor com alunos de terceira e quarta série, inspirando os alunos a criarem a partir das idéias deles. Um dos artistas cria obras a partir de seus sentimentos, bons ou ruins, então a professora propõe que os alunos desenhem com base em uma lembrança boa ou ruim. Segundo Lowenfeld (1977), o desenho da criança é produto do que ela pensa e sente, confrontando a si mesma e a seu “eu” interior.

A edição 198 de Dezembro/2006, com matéria intitulada “Aula de arte com cara nova” que disserta sobre cursos de aperfeiçoamento sobre arte, oferecidos por faculdade e universidades, e principalmente a iniciativa do governo de Mato Grosso do Sul que investiu na formação de seus educadores, proporcionando uma nova visão de ensino de



arte. A matéria também salienta a importância da intervenção do professor no processo do desenvolvimento do traçado, orientando-a em sua produção.

A edição especial sobre arte de Dezembro/2006, com matéria intitulada “Cores contam histórias” disserta sobre uma professora que lê poemas e textos para inspirar os alunos no momento de desenhar, e propôs que desenhassem, a cada aula, uma estação do ano, tema trabalhado em sala de aula. Segundo a revista, este trabalho incentiva o aluno a demonstrar sua subjetividade, expressando o que sente através da arte. A matéria sugere que a professora leia algum texto em voz alta, por exemplo, sobre o outono, e pedir que durante a leitura os alunos façam movimentos com o lápis no papel de folhas caindo, e depois transformem esses traços em desenhos sobre o tema. Após essa primeira etapa a professora deve conversar sobre as cores, questionando quais são

frias e quentes, para melhor impressão das sensações referentes ao texto. Outra proposta de atividade é a exploração entre gesto e desenho, relacionando sentimentos e atitudes às palavras, disponibilizando materiais variados, pedindo que inventem gestos para diferentes sensações (suave, amargo, doce, duro, rapidez, lentidão), evocando tempo, espaço, alto, baixo e discutindo as diferenças e semelhanças. Corroborando esta seqüência didática Vygotsky afirma que o gesto e o desenho estão intrinsecamente ligados, já que as crianças demonstram por gestos o que deveriam mostrar através dos desenhos, sendo o gesto a primeira forma de linguagem assim como o desenho.

Após nossas considerações a cerca do desenho, sua importância e as implicações de sua prática no desenvolvimento dos alunos, traçaremos a partir desse momento o paralelo entre desenho e escrita, que, aliás, é o principal objetivo deste

trabalho.

Podemos afirmar que a escrita é um sistema de representação que envolve conhecimento do sistema alfabético-ortográfico, construída socialmente, já que possui funções definidas e se manifesta em diferentes contextos sociais. O contato com objetos textuais diversificados (livros, cartas, rótulos, folhetos de propaganda, revistas etc) faz a criança perceber que as letras não são marcas no papel e sim representações de alguma coisa.

Emília Ferreiro (1985) pesquisadora argentina sobre a prática da alfabetização e psicogênese da língua escrita, acredita que a criança apropria-se da escrita como um objeto de conhecimento, ou seja, assim como a realização contínua de traços, no que diz respeito ao desenho, gera aprendizado sucessivo e progressivo de novos formatos, as letras também fazem parte de um traço ainda desconhecido, que precisaria ser assimilado

e acomodado como nova informação no rol de informações arquivadas na memória. E partindo deste princípio Ferreiro traça um paralelo entre o desenho e a escrita ao afirmar :

“...sabemos, desde Luquet, que desenhar não é produzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeira para o desenho, com mais razão é para a escrita. Escrever não é transformar o que se houve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente.” (Ferreiro, 1985, p. 55).

Dessa maneira, refletindo sobre a percepção de Ferreiro, podemos dizer que ler não é decodificar, escrever não é copiar e desenhar ou escrever remete à expressar idéias sobre o sistema de representação utilizado. Ferreiro (1985) ainda reitera que a criança começa a diferenciar desenho de escrita a partir dos 4 anos, percebendo

a função distinta que possuem, entendendo que o desenho representa objetos e a escrita o nome deles.

Ponderando sobre estas considerações, podemos estabelecer a relação entre desenho e escrita retomando Piaget (1973) que afirma se o desenho uma manifestação semiótica, ou seja, um símbolo dotado de significado, que se desenvolve simultaneamente à outros, entre eles a linguagem verbal. Essa mesma percepção é adotado por Vygotsky (1989) quando disserta sobre o sistema simbólico e determina que o ato de desenhar e escrever são representações da realidade, por meio da qual utiliza-se símbolos para representar significados. Enfim, o que nos faz concluir que desenho e escrita são formas de representação e tem origem gráfica.

Analice Dutra Pillar (1996) complementa nossa discussão quando afirma que o desenho e a escrita possuem origem comum.

Baseando-se em Ferreiro e Luquet ela explica que em um primeiro momento o desenho é involuntário, a criança ainda não tem conhecimento de sua representação, e ao evoluir para a fase do voluntário começa a distinguir os dois e emerge a escrita pré-silábica, na qual ela entende que a escrita é uma forma de representação, elabora letras ou pseudoletas, garatujas e números, não compreende que a escrita é a representação da fala, organiza as letras em quantidade (mínimo e máximo de letras para ler), recorre direto ao significado ignorando a sonora e relaciona o tamanho da palavra com o tamanho do objeto. Posteriormente constrói maneiras de diferenciação, percebendo as formas dos objetos e as relações espaciais. Após esta fase os elementos começam a ficar mais evidentes, e a criança passa a coordená-los entre si, percebendo as representações de formas e espaços nos desenhos, se atentando às propriedades sonoras do significante na escrita e desenvolvendo

paulatinamente as fases da escrita explicitadas a seguir:

**SILÁBICA** - Desenvolve uma lógica para tentar entender a escrita, contando os “pedaços sonoros” (sílabas) e colocando um símbolo (letra) para cada pedaço (sílaba). Cada sílaba corresponde a uma letra: CASA - CZ / BOLA - BL.

**SILÁBICA ALFABÉTICA** - Começa a compreender melhor a questão sonora e acrescenta letras na tentativa de completar a

palavra: CAVALO - KVLO.

**ALFABÉTICA** - Relaciona som e letras, mas ainda não ortograficamente: GATO - KATO / CAVALO - KAVALU.

De acordo com todas essas reflexões, cogitamos que o desenho é precedente a escrita, mas possuem uma relação intrínseca, pois à medida que a criança representa e transcreve para o papel toda a sua visão sobre o mundo que a rodeia, mais ela estará preparada para se apropriar do sistema

de escrita, visto que os dois são sistemas de representação.

Podemos presumir que o processo de aprendizagem é uma trajetória complexa, que envolve fatores biológicos, sociais e culturais e requer paciência para contemplar cada etapa como uma fase contínua e progressiva que se estende até o objetivo final, a retenção e principalmente a compreensão da informação, que se aprimora muito mais com o passar do tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pode vislumbrar o conceito educacional da arte, não somente como disciplina escolar, mas como um instrumento que desenvolve habilidades, sensibilidade e até mesmo a lógica.

É fato que as instituições escolares, principalmente às de educação infantil, não se originaram como um paraíso de conhecimento do qual todos pudessem

usufruir. A verdade é que o início foi marcado por um caráter enrijecido de aprendizagem, o que eliminava qualquer possibilidade de disseminarem o conhecimento de mundo dos próprios alunos. Além disso, este sistema foi aceito muito rápido, tanto devido à falta de noção sobre o processo de ensino imposto, como pelo desespero de se “escolarizar” a criança o mais rápido possível, com

a intenção de dar-lhe um futuro melhor.

Felizmente a mudança de paradigma aconteceu, e estudiosos começaram a introduzir elementos mais significativos que proporcionavam maiores benefícios à aquisição do conhecimento. A rígida formalidade deu lugar a uma educação mais reflexiva, que almejava a formação integral do indivíduo, e só foram

formalmente instituídas após a implantação de leis que corroboravam com a nova concepção de ensino.

No entanto, se antes estávamos diante de obstáculos burocráticos, hoje nos deparamos com os resquícios educativos da época da revolução industrial, que insiste em impor a homogeneização e mecanização do ensino. Pais formados no antigo regime escolar não compreendem a nova concepção e tendem a questionar as atividades realizadas por seus filhos, como se fossem meras perdas de tempo. Escutamos o relato de uma professora que foi duramente criticada ao ensinar matemática por meio de um jogo de percurso. O que nós educadores poderíamos considerar como um método inovador, que através do lúdico proporciona um aprendizado fluente e agradável, foi amplamente criticado pelos pais, que arcaicamente acreditam que o ensino de matemática trata-se de armar e executar

cálculos! Infelizmente esta postura dos pais muitas vezes acaba influenciando a prática de alguns professores, que se sentindo encurralados se rendem ao ensino retrógrado.

A criança não nasce sabendo desenhar, é uma atividade aprendida, e sua formação artística depende de propostas educativas significativas que auxiliem esse processo. É necessário que o professor conheça a trajetória de criação para formular interferências que contemplem as possibilidades de aprendizagem. Para isto devemos compreender que aprender é também interagir com uma multiplicidade de linguagens.

Estes processos são complexos e requerem análise contínua e progressiva de cada etapa, para compreendermos a lógica empregada. Até mesmo porque é de suma importância entendermos as representações realizadas por meio do desenho, que explicitam uma visão única e

individual de cada criança.

O grafismo constitui a manifestação da expressão subjetiva, através de uma atividade imaginária, por meio da qual a criança representa o que conhece e à tudo que foi exposta. O desenho infantil é um valioso instrumento, pois explicita um produto resultante da imaginação e criação do aluno.

O desenho infantil é um instrumento de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e conseqüentemente, para a alfabetização.

E finalmente diante do processo de desenvolvimento da criança por meio do desenho, temos o professor, responsável pelas ações que irão proporcionar o avanço da expressão, criatividade e principalmente a ampliação da aprendizagem. Acreditamos que

conseguimos evidenciar as propostas e oportunidades de apropriação e diálogo com esta linguagem, que devem ser proporcionadas às crianças em diversos momentos da rotina escolar. As interferências precisam provocar reflexões a respeito de como as crianças reagem ao estímulo apresentado. Constatamos que a interferência é rapidamente percebida pela criança, que interage com ela e gradativamente amplia sua percepção, o controle motor, a consciência sobre os traçados e a crescente intencionalidade de produção. Cada nova conquista e mudança no traçado são percebidas e valorizadas por professores atentos aos seus alunos, que atuam no sentido de expandir e apoiar este percurso, acompanhando-o por meio de intervenções pontuais e cuidadosas. Esta postura demanda conhecimentos práticos e teóricos acerca dos desenhos das crianças e, principalmente, um olhar investigativo e interessado em relação a essa linguagem.

A cada etapa, interferências específicas são propostas e começam a influenciar as produções o que amplia e diversifica os desenhos, tornando as escolhas mais abrangentes, alimentando a criatividade e oferecendo novas possibilidades de representação. Também constatamos que mesmo após a educação infantil, o desenho continua a ser um elemento importante na vida educacional, e passa a ser inserido nas aulas de educação artística, que todos sabem se tratar de uma disciplina específica voltada para o estudo da arte e das técnicas que envolvem desenhar, pintar, modelar e criar em geral. E apesar de ainda ser uma matéria menosprezada por muito, a Educação Artística é considerada uma disciplina obrigatória, o que é legalmente instituído pela Lei de Diretrizes e Bases e retomado no volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, autenticando sua importância para o desenvolvimento dos alunos.

Retomando a questão das garatujas, fica claro

que a arte, como forma de expressão subjetiva, não é apenas a contemplação do belo, mas a transmissão de sentimentos individuais. Assim, as práticas educativas devem fazer emergir o subjetivo.

A escola não é somente uma instituição de ensino, mas um portal de acesso ao convívio social no qual futuramente as crianças serão inseridas, e a infância é o alicerce que fará surgir um adulto consciente de si e do mundo que o cerca.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2000.

COLE Michael. COLE, Sheila R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

KUHLMANN, Junior Moyses. Trajetórias das Concepções de Educação Infantil. Disponível em: [www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf](http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf). Acesso em: 17 de Agosto de 2015.

LIMA, Sandra Vaz. A Educação Infantil em Telêmaco Borba: Uma história em Construção. Telêmaco Borba.2008.

LOSSNITZ, Gislene. O Primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emilia Ericksen. Ponta Grossa, 2006.

PIAGET, JEAN. Seis Estudos de Psicologia RJ, Forense-Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistemas de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996<sup>a</sup>.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº01 de 02 de dezembro de 2013, "Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares".

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 3<sup>a</sup>. Ed., 2003.

VIGOTSKY, LEV S. Teoria e método em psicologia. SP, Martins Fontes, 2004.



## PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPEVI



### SANDRA MARA ROBLES

Pedagoga, especialista em psicopedagogia clínica e institucional e educação especial.

da utilização dos novos métodos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

As políticas públicas atuais marcam um cenário de cumplicidade da inclusão educacional em todos os meios de vivência do indivíduo.

Com um novo olhar sobre a inclusão, pensar no indivíduo deficiente em sala de aula em um convívio heterogêneo constrói um novo paradigma em relação ao planejamento curricular.

A inclusão parte do princípio do respeito à diversidade sem negar diferenças, mas sim

#### Co-autores:

Amabili Corina Canola

Coordenadora/Terapeuta educacional

Patrícia Saldanha de Lima

Psicóloga

Daniela Conrado

Fonoaudióloga

Priscila Karla S. Pereira

Fonoaudióloga

Juliana M. Gonçalves

Professora especialista em Deficiência intelectual

Sênia M. H. Saraiva

Professora especialista em Deficiência visual

Simone A. Campos

Professora especialista em Audiocomunicação

Elizangela Dias

Profa. Mestre em Letras, professora convidada da FCE

O principal objetivo destetralhoéapresentar sobre os protocolos e procedimentos utilizados pelo Grupo de Apoio a Inclusão (GAI) no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas do município de Itapevi. Relataremos a experiência e os resultados alcançados com a implantação dos protocolos e procedimentos pelo Grupo de Apoio a Inclusão nas escolas do município e apresentamos o impacto

respeitá-las. O que se propõe é a equidade: oportunidades iguais, a cada um segundo sua necessidade. Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar.

Diante das transformações ocorridas no mundo houve a necessidade de se mudar os princípios básicos de educação, em que todos, inclusive os deficientes, tivessem acesso ao estudo no ensino regular. Com a obrigatoriedade da educação inclusiva, todos precisaram aprender de forma igualitária, como foi apontando na Declaração de Salamanca (1994), que coloca como o princípio

da escola inclusiva que as instituições incluam todas as pessoas, acolhendo-as com as suas necessidades individuais, respondendo a estas e apoiando a aprendizagem do aluno.

As escolas deverão abrigar todas as diferenças, de maneira que sejam valorizadas todas as condições da origem humana, é necessário entender e buscar alternativas para acabar com as ações que levam a segregação e ao assistencialismo e assim fortalecer o trabalho na educação.

Devido ao processo histórico e as leis instituídas para viabilizar

o processo de inclusão escolar no município de Itapevi a prefeitura por meio da Secretaria Municipal de Educação percebeu no ano de 2005 a necessidade de uma equipe composta por multiprofissionais para direcionar e orientar a inclusão nas escolas da rede.

A partir de 2013 o GAI (Grupo de Apoio a Inclusão), criou protocolos de atendimento/acolhimento dos alunos com deficiência, visando oferecer todas as orientações necessárias para uma inclusão de qualidade.

## HISTORICO DO SETOR DE INCLUSÃO DO MUNICIPIO DE ITAPEVI

O serviço de apoio e suporte para escolas teve suas primeiras sementes plantadas em 2005, para auxiliar o educador na compreensão da diversidade do educando frequentes na sala de aula.

Nesta ocasião, atendíamos as crianças

com dificuldade acentuada na aprendizagem e orientávamos a escola na figura do professor e a família com relação às necessidades enquanto ensino e aprendizagem após avaliação pedagógica.

O Município de Itapevi, já prezava pelo ensino

de qualidade para todos. Assim, em 2006 as ações foram fortalecidas com estagiários voltados para atendimentos nas escolas.

O Projeto Inclusão Educacional, desenvolvido em 2007, fortaleceu-se propondo capacitação de educadores em parcerias

com outras Secretarias, FOEI (Fórum de Educação Inclusiva), FOPEI (Fórum Permanente em Educação Inclusiva) e outras Associações.

Em 2009 foi criado o Núcleo Especializado de Educação Inclusiva (NEEI), com objetivo de acompanhar as inclusões e orientar os professores.

Criamos em 2010 uma equipe para apoio e subsídios às dificuldades de aprendizagem e outra para educação especial na perspectiva inclusiva que atualmente denominamos inclusão educacional (objetivo mais amplo, que atendia outros públicos) com algum tipo de deficiência.

Em 2011 nosso objetivo continuou sendo apoio e suporte para diminuir as barreiras de acesso e garantir a permanência do aluno com deficiência na escola regular de ensino. Foram oferecidas formações específicas nas deficiências através de Plataforma com aulas presenciais e online.

Pautados no

princípio da diversidade, semelhança e diferença, considerando que o ser humano se diferencia pela sua singularidade, objetivo do setor é fazer com que o aluno com deficiência sintam-se atuante e não um indivíduo discriminado.

Sendo assim em 2013 o Núcleo Especializado em Educação Inclusiva (NEEI) foi reestruturado passando a ser chamado de GAI (Grupo de Apoio à Inclusão).

O GAI hoje é o setor responsável por orientar e dar suporte para os alunos com deficiência, Gestão, Professores e funcionários da Rede Regular de Ensino.

A equipe é composta por sete profissionais, cuja ação é multiprofissional e específica em relação às necessidades apresentadas sendo eles: Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogas, Psicóloga, Pedagogas Especialistas em Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência auditiva e de infraestrutura específica temos a Sala do AEE - Atendimento Educacional Especializado.

Os especialistas visitam as escolas de acordo com as solicitações e necessidades de cada unidade, visando contribuir com a especificidade de cada aluno para que seja realizada uma inclusão efetiva.

O suporte da equipe também se destina aos gestores, professores, monitores, ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), merendeiras, equipe de limpeza, pais e comunidade como um todo.

As ações do GAI são direcionadas para a facilitação do processo de inclusão educacional na Rede Municipal de Ensino, abrangendo escolas de Educação Infantil, Fundamental I e II.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Itapevi mantém 24 Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), programa em parceria com Governo Federal, caracteriza o atendimento individual do deficiente com o objetivo de para auxiliar no processo pedagógico educacional da criança.

## AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ITAPEVI

Para o fortalecimento das inclusões na Rede Regular de Ensino foram desenvolvidas as ações descritas abaixo:

Visitas periódicas são o carro chefe dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo do GAI, pois tem como objetivo estar próximo do professor, da sua prática, tirando as dúvidas e orientando dentro do processo de inclusão, desde a parte pedagógica até mesmo comportamento e adaptações que se façam necessárias. A partir das visitas periódicas foram percebidas as necessidades das escolas e suas equipes e com isso o setor planejou as demais ações.

As visitas agendadas são marcadas antecipadamente com a gestão escolar, pais e professores, a fim de entender os casos específicos e encaminhar para atendimentos terapêuticos, sala do AEE,

atendimentos médicos, assistência social, entre outros órgãos envolvidos.

Também foram desenvolvidos o acompanhamento das crianças ao serviço de saúde, pois houve um momento em que se fez necessário a revisão e atualização dos laudos apresentados pelas crianças da rede.

Com objetivo de regularização a educação em parceria com a saúde realizou atendimentos médicos prioritários a essa demanda de alunos, assim pautando a inclusão adequada no sistema GDAE (Gestão Dinâmica da Administração Escolar).

Logo após a inserção da deficiência no sistema do GDAE o setor de inclusão realiza o acolhimento, o GAI recebe a criança na escola, mediante informação passada anteriormente pela gestão escolar. Nessa visita, orientamos pais,

gestores e professores em relação ao processo de inclusão da criança.

Visando a organização de toda documentação médica no prontuário, faz-se necessária a atualização constante e monitoramento da inclusão na rede, pois as inserções e retiradas da titulação de deficiência no sistema do GDAE (MEC), só serão realizadas a partir da apresentação do laudo médico atualizado.

Para um trabalho de qualidade, o GAI seleciona e atribui às salas de AEE aos professores responsáveis que serão supervisionados pelo setor.

Com o objetivo de organizar e padronizar protocolos foram estabelecidas visitas periódicas nas salas de AEE visando acompanhar e monitorar as frequências dos alunos.

Durante as visitas nas salas de recurso, percebeu-se que alto grau de absenteísmo por limitações físicas que impossibilitam a



frequência nas mesmas, portanto o GAI propõe os Atendimentos Domiciliares que são realizados pelos dos professores de AEE.

O trabalho das salas de recurso é fortalecido com encontros quinzenais denominados de HTPC (Horário de Trabalhos Pedagógicos Coletivos) com o objetivo de instruir, tirar dúvidas e capacitar os professores responsáveis pelos Atendimentos Educacionais Especializados, formações específicas nas deficiências, oficinas para confecção de matérias e realização de estudos de caso.

Sendo o HTPC (Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico) realizados também nas Unidades Escolares por todos os professores da Rede Regular, quando solicitados pela gestão o GAI (Grupo de Apoio à Inclusão) participa para esclarecimento de dúvidas e formação nas deficiências.

As orientações fonoaudiológicas

complementam as ações do setor, são visitas com o objetivo de dar suporte aos alunos de inclusão e orientação aos professores.

O monitoramento e acompanhamento aos Deficientes Auditivos que utilizam algum equipamento de prótese ou implante coclear são realizados pelas fonoaudiólogas, que direcionam condutas e orientação aos professores gestores em relação a melhor conduta com estes dispositivos auditivos, inclusive a melhor utilização do sistema FM (Frequência Média).

As condutas terapêuticas são direcionando a em parceria com o REAB (Centro de Reabilitação).

Os deficientes auditivos que não possuem prognóstico de fala, é acompanhado pela professora especialista em LIBRAS (Língua brasileira de Sinais) e é direcionado um interprete/ alfabetizador em Bilinguismo para

prover a alfabetização da LIBRAS em modalidade falada e português na modalidade escrita.

O Gai (Grupo de Apoio a Inclusão) também acompanha os casos de Suspeita de Inclusão através de avaliações realizadas pelas especialistas quando solicitadas pela escola em crianças com suspeitas de ter alguma deficiência fazendo orientações necessárias. Encaminhamos para avaliações e conclusão de laudos junto ao Sistema de Saúde.

O aluno de Inclusão tem no seu prontuário o PEI (Plano Educacional Individualizado). Esse matérias é utilizado para os alunos com deficiência que possuem dificuldade de acompanhar o currículo comum da sala de aula.

As Reuniões de rede e uma ação realizada em parcerias com outras redes com o objetivo de dar continuidade em relação aos atendimentos prestados pelas secretarias da Educação x Saúde x Assistência Social x Conselho Tutelar.

Para um acompanhamento das crianças contamos com o programa do BPC (Benefício de Prestação Continuada) é um trabalho em parceria com a Assistência Social e Cidadania (SASC), no qual, como representantes da educação, teremos que sensibilizar os deficientes que estão recebendo o Benefício e não estão frequentes na escola. Ocorre através de visitas realizadas nas residências dos beneficiários.

A Semana da Inclusão - Foi outra ação desenvolvida pelo setor de inclusão sendo incorporado no calendário escolar. Setembro é considerado o mês de apoio a inclusão, dessa forma, a introdução do Dia da Inclusão faz com que as pessoas reflitam sobre as possibilidades de convivência dos deficientes em todos os meios sociais.

## FORMAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

A partir da avaliação dos trabalhos e protocolos desenvolvidos pelo setor percebeu-se a necessidade de criar um projeto para acolher e orientar pais e equipe escolar a fim de uma inclusão que envolva todos os atores. O Grupo de Integração Família e Escola (GIFE) vêm com objetivo de complementar os trabalhos já desenvolvidos pelo setor direcionando o acolhimento, sensibilização e orientação ao processo de inclusão educacional.

Complementando nossas ações, o GAI realiza o curso de formação e orientação em Processos Fonoaudiólogos com a finalidade de capacitar **c o o r d e n a d o r e s ( m u l t i p l i c a d o r e s )** educacionais da Secretaria da Educação em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à processos de linguagem, fala, leitura e escrita e motricidade oral.

Fortalecendo esse trabalho contamos com o

Projeto Fonoaudiologia na escola que visa estimular a autonomia dos alunos da Educação Infantil, favorecendo um processo tranquilo de abandono da chupeta, mamadeira e dedo, respeitando o ritmo e a necessidade de cada um. Esse projeto tem como objetivo promover um diálogo com as famílias favorecendo ações em conjunto com a escola. Orientar pais e professores a respeito dos prejuízos da chupeta, mamadeira e uso da sucção do dedo, quanto ao desenvolvimento da motricidade oral e o desenvolvimento da fala e linguagem, incentivando assim hábitos saudáveis de motricidade oral e linguagem.

Com um número significativo de alunos com deficiência intelectual o Projeto Deficiência Intelectual / Síndrome de Down - Projeto iniciado em 2015, destinado a professores e pais de crianças que possuem Deficiência Intelectual, com intuito de capacitar sobre

as questões específicas em relação à aprendizagem em formato de oficinas, removendo barreiras existentes na escolarização e promovendo uma parceria em família e escola.

O Curso de BRAILLE é oferecido pelo setor de Inclusão para professores da Rede, pais e Municípios junto a Biblioteca Municipal e na Secretária da Educação visando formar ensinar o manejo da escrita e leitura em braile.

Temos o Curso LIBRAS – Curso de formação básica e avançada em LIBRAS (Linguagem Brasileira dos Sinais) para professores da rede educacional de Ensino, Municípios e Funcionários Municipais.

Oferecemos o Curso

sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Curso com abordagem interacionista, designada para professores, pais e afins. Ensino de como lidar, ensinar e conduzir uma criança com diagnóstico de TEA.

Complementando as formações temos o Curso de T.A (Tecnologia Assistiva) para AEE – Abordamos conceitos básicos em Tecnologia Assistiva como ferramenta educacional, oficina de construção de materiais em T.A.

Outra formação importante oferecida aos professores é o Curso de Formação Introdutória em AEE – Abordagem de iniciação aos atendimentos do AEE, políticas públicas, instrumental, carga horária

dos atendimentos, materiais oferecidos pelo MEC.

O Curso de formação em Estimulação Precoce, ocorreu nos anos de 2011 e 2015, com objetivo de capacitar os profissionais da rede educacional de ensino infantil em relação aos processos de desenvolvimento infantil normal e o patológico, visando uma melhor abordagem pedagógica em relação aos atrasos do desenvolvimento.

Notamos também no decorrer desse ano a necessidade de reciclagem dentro da temática da Deficiência Física, estamos provendo conceitos e definição da deficiência, acessibilidade, material adaptado e T.A.

## PROTÓCOLOS DE INSERÇÃO E CONTROLE DAS INCLUSÕES

Para que possamos ter um controle sobre as inclusões e assim melhor atender as escolas foram criados protocolos para inserção, retirada e alterações junto ao sistema

do GDAE.

Todas as crianças deficientes que entram em nossas Unidades Escolas são inseridas normalmente na série e turno, porém a inserção da deficiência

é feita na Secretaria Municipal da Educação pelo setor de inclusão juntamente com o setor de cadastro, mediante laudo médico encaminhado pela Unidade Escolar com RA (Registro do aluno).

Logo após a inserção uma cópia é devolvida para escola e oferecido o AEE em local mais próximo possível da residência do aluno.

Agendamos com a Unidade Escolar e com os pais para o acolhimento das crianças, todas as orientações necessárias para a inclusão são feitas juntamente com a gestão e professores.

Tratando-se de alunos com Deficiência Física temos no setor uma Terapeuta Ocupacional e uma professora especializada

em Deficiência Física no qual se faz orientações específicas em relação às necessidades do aluno.

A terapeuta faz as adaptações necessárias em relação à cadeira e outras matérias específicas e a professora orienta em relação a parte pedagógica, estratégias e uso da tecnologia assistiva, preenchimento do PEI (Plano Educacional Individualizado) fortalecendo o olhar nas necessidades e garantindo uma inclusão real na sala de aula.

Quando necessário encaminhamos para atualização de laudos e outros como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, pois no município temos o Centro de Reabilitação onde as crianças tem atendimento gratuito à disposição.

Com esses procedimentos podemos acompanhar os nossos alunos com deficiência com proximidade e alimentar as planilhas de dados que mapeiam os alunos do município e suas respectivas evoluções escolares.

## PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELO GAI.

(Grupo de Apoio à Inclusão)

Para que tenhamos um controle das inclusões no nosso município o GAI (Grupo de Apoio a Inclusão) instituiu alguns procedimentos que passaram a ser realizados na Secretaria Municipal de Educação.

Matrículas novas e inserção da deficiência na GDAE/PRODESP:

A Unidade escolar

onde o aluno com deficiência foi matriculado comunica o setor da matrícula nova e apresenta o laudo médico, mediante a leitura do mesmo o GAI realiza a inserção da deficiência junto ao GDAE. (Gestão Dinâmica da Administração Escola).

A equipe realiza a visita na escola para acolhimento do aluno e familiares e orienta os profissionais

envolvidos, professores, gestores e coordenadores.

A Unidade Escolar oferece o atendimento na Sala de Recurso, mediante orientação do setor e assinatura do Termo de Compromisso.

Desistência da Sala de Recurso: É realizado somente com o termo de desistência assinado pelo responsável pelo aluno

com preenchimento da justificativa que impede esse atendimento.

**Transferências Intermunicipais:** Quando o aluno solicitava e informa a deficiência, a escola deve solicitar o laudo atualizado e comunicar ao setor. Nos casos em que a deficiência já venha inserida, o laudo deve ser entregue ao setor para o controle.

**Adaptações no ensino regular:** Todos os alunos devem ser recebidos nas salas regulares, independentemente de seu diagnóstico. Após a visita e acolhimento do GAI os professores e gestores devem observar a criança, suas competências e habilidades para assim traçar um plano de trabalho individualizado

se necessário. O setor de Inclusão do Município de Itapevi criou um documento denominado PEI (Planejamento Educacional Individualizado) para os alunos com deficiência que não acompanham o currículo comum.

**Tempo de permanência:** A criança tem o direito de permanecer por todo o período como consta na Constituição de 1988. No artigo 206, inciso I, estabelece a "Igualdade de condição de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na Rede Regular de Ensino (art.208).

Redução de tempo de

**permanência:** A redução do tempo de permanência do aluno na escola acontecerá apenas no período de adaptação quando necessário e mediante a avaliação do GAI.

**Possíveis inclusões:** Para esse procedimento é necessário um relatório/sondagem do professor da sala de aula contendo informações sobre as dificuldades e habilidades, preenchimento da ficha elaborada pelo setor de Inclusão. Estes documentos devem ser entregues ao Supervisor Pedagógico responsável pela Unidade Escolar ao verificar por meio documental a necessidade de inclusão acionará o setor para novos direcionamentos e encaminhamentos.

## REDES DE PARCERIAS ESTABELECIDAS PELO GAI

A implementação das Redes de Atendimento aponta para uma maior eficácia no atendimento dos equipamentos municipais, pensando na integridade e construindo uma política

transversal em seu território.

A transição entre o ideal de um sistema integrado, que permita conhecer o real valor de uma proposta de inovação

na organização dos equipamentos municipais dentro do âmbito do território, promovendo melhor gestão dos sistemas públicos. Para assegurar resolutividade na rede de atenção, alguns



fundamentos precisam ser considerados: economia da escala, qualidade, suficiência, acesso, disponibilidade de recursos e divulgação.

O Município de Itapevi, desde 2015, se organiza para a construção efetiva da rede de atendimento, realizando reuniões bimestrais, abordando discussões das dificuldades e intervenções de efetivar da melhor forma o atendimento prioritário das necessidades dos munícipes.

As reuniões são organizadas por uma comissão voluntária dos vários equipamentos, que captam as necessidades e viabilizam as discussões, fomentando ações e estratégias para atendimentos dos munícipes em várias esferas.

O setor de inclusão firmou algumas parcerias para melhor atender os alunos de Inclusão, entre elas temos:

**Centro de Reabilitação:** Unidade localizada no Município onde encontra-se os especialistas na área de saúde como os fonoaudiólogos, neuropediatra, terapeutas ocupacionais e Fisioterapeutas. Esses profissionais atendem nossos alunos e os munícipes com sessões semanais ou de acordo com as necessidades.

**UBS (Unidades Básicas de Saúde):** Para onde são encaminhados os alunos que necessitam de acompanhamento médico com clínicos ou especialistas como neuropediatra, oftalmologista, pediatra e psiquiatria infantil.

**CAPSi (Centro de Atendimento Psicossocial Infantil):** Destinado aos atendimentos clínicos e terapêuticos e de comorbidades como psicose infantil, transtornos de conduta, transtornos afetivos, transtornos de

humor e autismo.

**Universidades (UNIFIEO / UNIP):** Psicodiagnóstico, acompanhamentos psicológicos e psicopedagógicos.

**Conselho Tutelar:** Acompanhamento social em relação as infrações nos direitos a criança e do adolescente com deficiência.

**CRAS (Centro de Referência em Assistência Social):** Acompanhamento social em relação as possíveis fragilidades familiares ou ambientais existentes.

**CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social):** Ação conjunta com o Conselho Tutelar e CRAS para manejo de equipe multiprofissional em relação aos atendimentos e demandas existentes,

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi de suma importância a realização desse trabalho, como educadores e trabalhando no setor de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Itapevi, vemos que muito mais que um desafio profissional a inclusão só passará a ser real quando todos estiverem realmente cientes das possibilidades do aluno com deficiência.

Estamos vivendo um período de transformação cultural, é preciso superar as práticas de segregação e integração, é necessário investir em uma inclusão consciente oferecendo uma educação de qualidade, eliminando barreiras e principalmente a maneira como as pessoas com necessidades especiais são vistas pela sociedade.

A inclusão depende de uma mobilização coletiva, do compromisso de cada um de nós com a construção de espaços democráticos que garantam a convivência e a participação de todos.

Em nossa experiência ficou claro que a inclusão social e escolar tem que garantir igualdade de oportunidades, de direitos de vir a ser, de autonomia e, para isso, temos que repensar algumas atitudes em relação aos alunos com

deficiência.

A partir do diagnóstico e da constatação dos problemas e com a realização das ações descritas, foi possível sanar as dificuldades com relação as aquisições dos laudos, ter um olhar mais detalhado, preciso e eficiente das inclusões na Rede Regular de Ensino.

Desta forma o setor ganhou um lugar de destaque dentro da Rede de Ensino da Secretaria de Educação e nos demais Municípios da região.

A ação educativa proporcionou aprendizagem e modificações das práticas potencializando nosso trabalho.

Sendo assim, as escolas deverão abrigar todas as diferenças, de maneira que serão valorizadas todas

as condições da origem humana, enriquecendo o trabalho na educação. Diante disso, na escola inclusiva não haverá espaço para a padronização nem tampouco a homogeneização das pessoas, será um espaço em que todos os valores humanos serão respeitados.

A escola sempre contribuirá de maneira significativa para mudanças radicais em nossa sociedade, é ela quem fará de fato a mudança social, estando aí então o grande desafio da educação para todos, mas com protocolos de ação e profissionais especializados disponíveis, o processo pode tornar-se cada vez mais eficiente e efetivo.

## REFERÊNCIAS

PARADIGMA, Instituto: Política Pública de Educação Inclusiva. Abril de 2004.

SASSAKI, Romeu. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, ed. WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Construindo a escola inclusiva. Anais do II Fórum de Educação do centro Universitário São Camilo, 2001.

Secretaria Municipal da Educação de Itapevi, GAI (Grupo de Apoio a Inclusão) da Prefeitura Municipal de Itapevi. Formulários e protocolos.

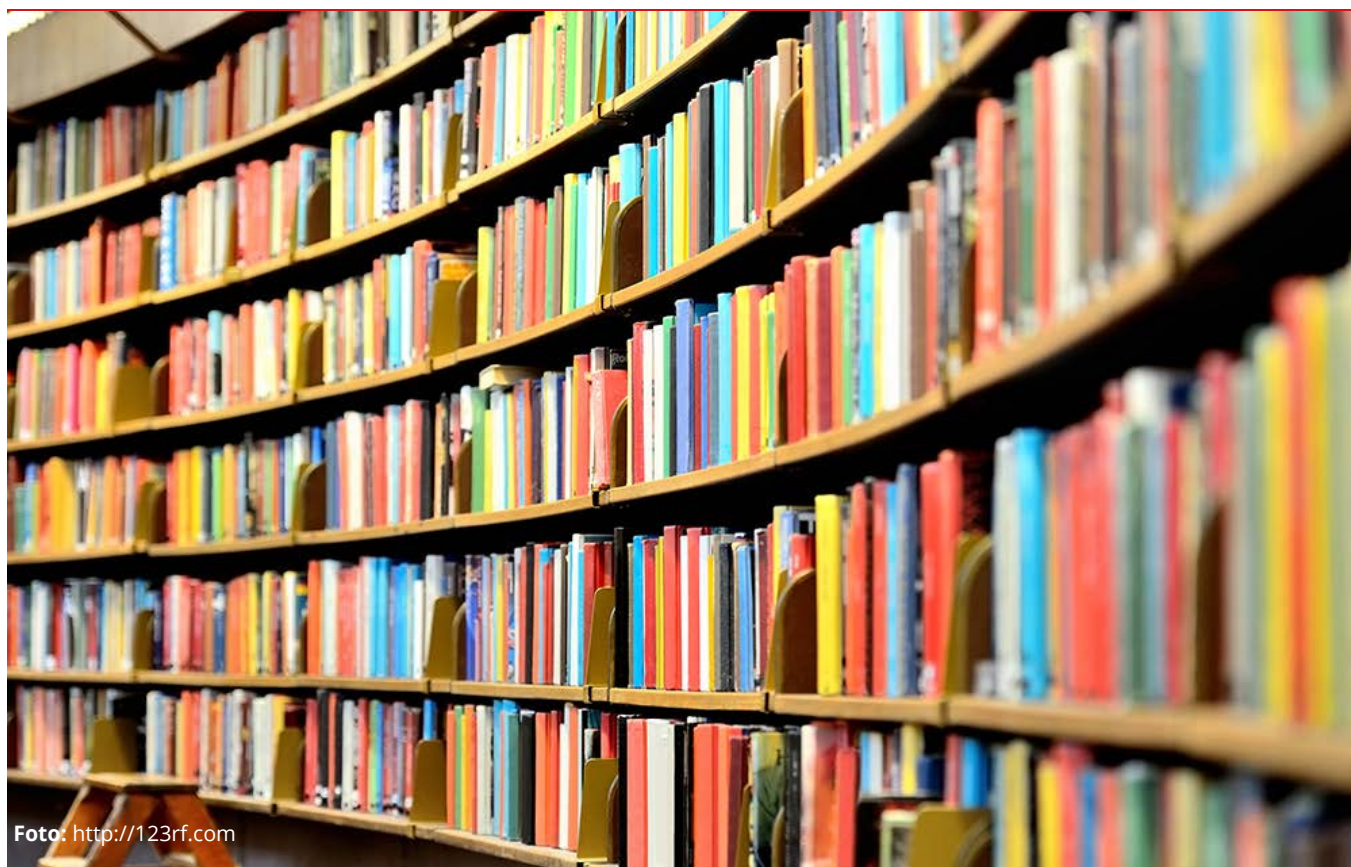


Foto: <http://123rf.com>

## REVISITANDO O CANTO DE LEITURA: TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS



### RYTA DE CASSIA SODERO SALLES

Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1da Prefeitura do Município de São Paulo em CEU Emei Paraisópolis.

Sabemos que sobre a Literatura Infantil atualmente se debruçam especialistas (Gianni Rodari, Delia Lerner, Fayga Ostrower, Marieta Lúcia Machado Nicolau,

Marina Célia Moraes Dias, Marly Amarilha, entre muitos outros) de modo que trazem contribuições significativas para os educadores da Educação Infantil.

Começamos com Paulo Freire porque consideramos que no processo educativo formal precisamos levar em conta o processo solitário, pelo qual o sujeito passa, mas, sobretudo, gostaríamos de destacar a mediatização entre as crianças e o mundo. E que mundo seria este? Não nos referimos ao mundo dos objetos mas ao mundo

imaginário presente nos livros.

Queremos neste trabalho acentuar a importância para refletir sobre o modo como as estratégias ocorrem nas salas de Educação Infantil. O livro como fonte rica de convite à imaginação com suas múltiplas riquezas deve ser olhado com mais seriedade. O modo como esta fonte rica de conhecimento (não só em seu aspecto literal, mas também abrangente, interdisciplinar, porta para um conhecimento de mundo infinito) está exposto e a forma como ele chega às mãos das crianças diz muito do que o adulto concebe e acredita em relação à criança, o seu mundo e suas relações.

Se a organização dos livros, suas disposições e acesso são restritos a determinadas situações ou momentos específicos da rotina escolar, queremos aqui conhecer esse processo e investigar os pressupostos que os embasam.

Seria o livro de

Literatura fonte apenas de conhecimento das estruturas da língua por onde se aprende regras para construção de orações coesas e corretas?

Ou seria a fonte do exercício da fantasia como propõe Rodari:

“*constrói estruturas mentais para estabelecer relações como ‘eu, os outros’, ‘eu, as coisas’, ‘as coisas verdadeiras, as coisas inventadas’. Serve-lhe para tomar distância no espaço (‘longe, perto’) e no tempo (‘uma vez – agora’, ‘antes – depois’, ‘ontem – hoje – amanhã’). (Rodari, 1982, p. 117).*”

Para que o exercício da fantasia seja como nos propõe o autor, seria necessária uma reflexão sobre o modo como as crianças da Educação Infantil interagem com este objeto, fonte de trabalho imaginário e infinito.

Até que ponto temos rompido com os tão criticados “interesses pedagógicos

moralizantes” que estiveram associados ao surgimento da Literatura Infantil? Enquanto educadores questionamos a utilização de literatura de caráter moralizante e didático presentes nas salas de Educação Infantil.

Acreditamos que é necessário considerar o livro infantil como um portador de texto por meio de imagens e letras que traz conteúdo linguístico com enriquecimento lexical e sintático, mas que também venha à tona a magia, o encantamento, a arte, a expressão, a troca, o contagiar-se pela literatura!

Nos Referenciais Curriculares Nacionais temos, infelizmente, a citação da forma restrita de como é vista e trabalhada a linguagem na Educação Infantil.

Percebemos as críticas às rodas de conversas que apenas possibilitam um monólogo com o professor, assim como as atividades de linguagem escrita. Mas também se esquece de colocar, neste mesmo



documento, perante uma visão muito mais elaborada do que vem a ser um trabalho completo e bem planejado em relação aos vários tipos de linguagens que temos e podemos trabalhar na Educação Infantil e nas séries seguintes com a Literatura.

E, desta forma, nos perguntamos:

Será que a Literatura tem ganhado espaço de fato no seu sentido amplo ou simplesmente lhe é concebido espaço por propiciar silêncio, atenção, concentração onde todos ficam quietos?

Defendemos uma proposta de atividade com o livro infantil que garante renovação de pensamento, onde há encanto, prazer, alegria e os personagens “vivificam” por meio de linguagens expressivas, criação, trocas, artes plásticas, rompendo com o estereótipo de utilizá-lo para entretenimento e ganhando um caráter ativo de criação e recriação.

É preciso conhecer

um olhar diferenciado do que se tem visto em relação aos projetos que envolvem o livro infantil... Por que ainda tratamos o termo infantil como diminuição do trabalho esperado pelas crianças? Subjugamos muito o processo de desenvolvimento que a criança pode transformar e evoluir.

A prática da Educação Infantil precisa ser revista. Assim, entramos em nossa questão central: nos envolvemos, na verdade, numa inquietação em relação ao modo como o canto de leitura vem sendo utilizado em sala de aula?



Foto: <http://123rf.com>

## O LIVRO , A LEITURA E A LITERATURA: INTERAÇÃO COM SIGNIFICADO!

Acreditamos que a questão do trabalho com a literatura na escola e na sala de aula ocorra não por falta de conhecimento das pessoas envolvidas, mas por ter uma estrutura e modo de pensar que está em transformação na maioria das instituições educacionais.

Hoje, percebemos a maioria das escolas envolvendo o canto de leitura num canto da sala numa estante, com os livros dispostos um ao lado do outro, enfileirados, em pé, muitas vezes estando juntos a vários outros materiais escolares: livros didáticos, pastas de tarefas, cadernos e



massinhas. Alguns livros são lidos nos cantos de leitura, mas sua atuação é esporádica e o manuseio das crianças para com os livros também.

Como estamos envolvidas nesta questão, tivemos o intuito, aqui neste artigo, de pensar em algumas sugestões para o canto de leitura para que este seja parte integrante da rotina das crianças da Educação Infantil.

Desta forma, o nosso foco principal de estudo é: “qual a relação entre o canto de leitura na sala de aula e o trabalho com a literatura infantil?”

Partindo do princípio que a concepção de roda de histórias, canto e de biblioteca estão envolvidos, pensamos em estar nos colocando neste sentido para esclarecer alguns detalhes.

Linice da Silva Jorge faz um relato sobre a roda de histórias, a qual deixa bem claro alguns equívocos que acontecem quando elaboramos esta dinâmica. Conhecemos muito bem este trabalho:

todos se sentam ao redor do professor, em círculo e ouve o professor... Mas Linice traz novidades!

“*como diz o nome – roda de histórias – a palavra aí é circular, sem pólo fixo, permitindo o exercício do narrar não só pelo narrador/educador, mas também pela criança, em oposição à tradicional ‘hora do conto’, que se constrói segundo uma linguagem polarizada, centrada no contador. Na roda, o narrar e o escutar alternam-se, movimentam-se, intercambiam-se*”. (Dias; Nicolau, 2003, p.100).

Percebemos, então, a grande diferença entre uma dinâmica onde prevalece a fala do professor e outra onde privilegiam-se a interação das crianças com os fatos e os acontecimentos. Ao mesmo tempo em que podemos ter a hora do conto, onde o professor irá compartilhar um história (seja ela da forma que achar melhor), não podemos colocá-la como única fonte de leitura e trocas da literatura. Temos

que saber a diferença no trabalho com a participação das crianças e ressaltar este importante instrumento que temos e não conseguimos trabalhá-lo de forma integral: a linguagem.

Temos, também como verdade, o trabalho com bibliotecas (o que se faz com mais frequência nas escolas). Um trabalho voltado à pesquisa, organização e autonomia quanto ao que se vai fazer ou trabalhar no local: trabalho de área, trabalhos em grupos, procura de livros, entre outros.

O trabalho com cantos de leitura ou de histórias envolve alguns princípios, pois é um espaço preparado para um trabalho em sala de aula. Em primeiro lugar, ele deve fazer parte da rotina planejada.

Este trabalho envolve um princípio que sugere um foco todo voltado para a criança, onde podemos colocá-la como participante deste “pedaço” da sala e a todo momento vamos nos

reportar a este canto. Tanto o grupo quanto apenas algumas crianças podem fazer parte dele: e o foco do aprendizado não é mais o professor, e sim, a criança. Ele também pode ser flexível, sem local determinado, para maior versatilidade do grupo.

Mais uma vez iremos falar, aqui, da grande responsabilidade que o adulto possui quando organiza, também, os espaços/ambientes em sala de aula. A sua concepção de criança, educação, cultura e relações ficam aparentes nestes momentos. Por que a criança não participa desta organização, interagindo-se de suas próprias necessidades e caminhos?



Foto: <http://123rf.com>

## QUAL É A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DE QUE ESTAMOS NOS REFERINDO?

Com a necessidade de maior protagonismo das crianças no espaço/ambiente escolar, à procura de um autor que sugerisse nossa concepção de cantos ou organização espacial em sala de aula, pensamos em alguém que considerasse a criança como foco central da aprendizagem, caracterizando-a como autônoma e um dos responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, observando relações, crescimento e amadurecimento dentro de cada faixa etária a ser trabalhada.

Desta forma, pudemos constatar em leituras feitas sobre o assunto, que o espaço e o tempo são componentes da rotina de sala de aula que estão sempre sendo necessariamente trabalhados... A criança que pergunta, levanta hipóteses, representa, está sendo ativa em seu processo de desenvolvimento e, nada mais justo

do que ela mesma estar continuamente elaborando seu canto de reflexão, de brincadeira, de troca de conhecimentos. Ela mesma se dá conta, que como a classe, o meio em que vive é flexível, que contempla diferentes formas de organização e que nada é definitivo... E se a história está presente em todos os lados, em todas as situações, a interação entre quem lê e a própria literatura pode estar em qualquer lugar! E por que não imaginarmos os cantos móveis em sala de aula, mesmo que sejam fixos em alguns momentos? ( Spodek, 1998, p. 125 a 130).

Dentro desta proposta de intervenção que elaboramos, percebe-se que falar em Literatura Infantil é falar integralmente sobre o mundo, não o selecionando, a ç u c a r a n d o - o , facilitando-o . Ele deve ser abrangente e reflexivo.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo é trabalhar com a leitura, os livros, a imaginação de cada estudante, a magia na escola ou fora dela. Dentro da rotina de sala de aula de escolas públicas e privadas, fazer o canto de leitura ser produtivo e real. Inserir o canto móvel e fixo de leitura no contexto de trabalho de sala de aula.

Entendemos produtivo enquanto estimulador de produções, ou seja, a leitura como ponto de partida para estimular às expressões diversas, sejam elas em linguagens plásticas, cênicas, escrita, oral, que todas as crianças trazem com mais ou menos potencial.

E que o mundo esteja aos olhos e ao entorno das crianças, adultos e adolescentes de forma igualitária, sem preconceitos... e de forma alegre e dinâmica!

---

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Brasil. Editora Vozes.

DIAS, Marina Célia Moraes (org), NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Oficina de sonhos e realidade na formação do educador da infância. Brasil. Editora: Papyrus.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra. Brasil. Editora Paz e Terra.

LERNER, Delia. Ler e escrever na Escola - O Real, o Possível e o Necessário. Brasil. Ed. Artmed.

OSTROWER Fayga. Universos da Arte. Brasil. Editora Campus, 2013

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. Brasil. Summus, 1982



Foto: <http://www.123rf.com>

## A ARENA DIALÓGICA COMUNICACIONAL E OS SEUS EFEITOS NA RECEPÇÃO E PRODUÇÃO MIDIÁTICAS



### SANDRO DE LIMA E COSTA

Especialista em Literatura pela UFG; graduação em Letras Português pela UFG.

As atuais críticas à “pobreza” da linguagem presente nos meios de formatação online, por exemplo, ganham relevância nas análises sobre comportamento e consumo. Essa linguagem, utilizada pelos agentes nas redes sociais, é constantemente vista como detentora de conteúdos rasos e pouco relevantes, já que seriam, também, os meios, os

grandes responsáveis pela baixa qualidade do que se discute e se comunica nas plataformas comunicacionais, com destaque para as mídias sociais de relacionamento e televisão. Além dessa questão, existe a legitimação, dentro do próprio campo, de quem é responsável pelo conteúdo, qualquer que seja o meio, produzindo e reproduzindo produtos

cheios de interesses para a própria contemplação e aceitação, ou mesmo, simplesmente, para o puro espetáculo midiático.

Marshall McLuhan, em seu livro *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem* (2009), aborda a questão do mito de Narciso para falar sobre a fascinação dos homens por qualquer extensão de si mesmos em qualquer material que não seja o deles próprios. O engano na análise desse mito grego, talvez, seja a errônea certeza de que, por causa da nossa cultura, necessariamente tecnológica e narcótica,

achar que Narciso foi capturado por ter se apaixonando pela própria imagem. Narciso, entorpecido pela certeza de ser o melhor, o que detinha o saber, na realidade, entra em pânico ao ver seu reflexo distorcido, entendendo-o como não sendo uma extensão dele próprio.

Este engano narcísico é, de certa maneira, percebido nos meios comunicacionais atualmente. Ao dizer que a pobreza de conteúdo, bem como da linguagem utilizada, está somente relacionada às demandas advindas da audiência, é não reconhecer que, como extensões de si mesmos, os produtores de conteúdo, seus textos e produtos midiáticos, refletem eles mesmos e não somente um espectro para a audiência.

Tendo os referenciais teóricos de Bourdieu (1980), chegamos à conclusão de que o gosto, referencial de nossas preferências nos instantes de consumo midiático, possui sua fundação na esfera social, bem como

na confecção dessa. Assim, e por esse motivo, a estrutura social precisa ser objeto de averiguação, de investigação sociológica, seja da sociologia da apropriação e aquisição midiática, ou da sociologia de sua confecção, da sua elaboração. Questões inerentes para os que se utilizam dessa vertente para enxergar o mundo.

Tendo como referência A distinção (1975), de Bourdieu, concluímos que nem a produção nem o consumo de produtos associados aos meios de comunicação de massa possuem apenas uma origem social. Eles também classificam e posicionam hierarquicamente seus agentes, isto é, os chamados consumidores, escalonando-os socialmente. Além disso, diferencia o leitor de um livro de literatura do de livros de autoajuda, e rechaça possíveis consumidores de revistas em quadrinhos, que fazem uso de papel jornal. A aquisição, ou o consumo de mídia, é, dessa forma, motivo de diferenciação social, categorizando e

discriminando os agentes sociais que atuam nesses meios, assim como seus textos, sejam imagéticos ou não.

Se entendermos que os textos e produtos midiáticos são extensões de nós mesmos, como afirmou McLuhan (2009), na tentativa de manter o equilíbrio psicológico, chega-se à constatação de que essas extensões se comportam como autoamputações, na tentativa de acomodar alguma tensão física ou psicológica. Como no caso de Narciso, que, não se reconhecendo na autoimagem refletida, entra em pânico, não entendendo que aquele espectro era, na realidade, uma extensão de si.

“Qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto-amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo. Assim, não há meio de recusarmos a ceder às novas relações sensoriais ou ao ‘fechamento’ de sentidos



provocado pela imagem da televisão. Mas o efeito do ingresso da imagem da televisão variará de cultura a cultura, dependente das relações sensórias existentes em cada cultura". (MCLUHAN, p. 63)

Essa percepção equivocada de Narciso é, de certa maneira, vivenciada tanto por quem produz o texto quanto por quem o consome, evocando outro interessante mito grego, o de Sísifo que, na tentativa de enganar a morte, foi condenado a rolar uma pedra até o cume de uma montanha. No entanto, sempre que a pedra estava prestes a chegar ao seu objetivo, rolava montanha abaixo e Sísifo tinha que voltar a executar o trabalho todo novamente e eternamente. Ora a culpa pela má qualidade dos textos e produção midiática é de quem consome; ora é de quem produz. E esta bivalência traz à tona a questão da dominação e legitimação de alguns meios. Quem terá que empurrar a pedra até o cume da montanha?

### **NARCISO ERRANTE: Ponderações a respeito da dominação**

A elucidação do que venha a ser um meio de comunicação autêntico torna-se uma indagação de grande relevância para todos os agentes do grupo social. É de conhecimento público que alguns meios de referência e de grande audiência massiva, como os casos dos jornais A Folha de São Paulo e O Globo, visam manter o status quo midiático. Enquanto outros, como A Zero Hora e o Daqui, de editoras menores e concentrando-se mais à margem, como os portais de internet, arriscam mais na inversão da ordem conhecida e já aceitam, melhor dizendo, a conexão de forças que fundamentam e alicerçam o ambiente, o lugar da comunicação. Dessa forma, esse elo de energia e força conduz e aponta para um encadeamento de valores, pois qualquer que seja a vida estruturada em sociedade, excluindo-se as que fazem uso da violência física, teria, em tese, que ser admitida e entendida como lícito.

A concepção relacional da sociedade, percebida nesse jogo de forças entre quem supostamente produz o conteúdo midiático e quem consome esse texto, ajuda-nos a entender melhor essa tensão.

Bourdieu fez uma reflexão dialógica e sistêmica do social. A sustentação do social é percebida como um modelo hierarquizado de autoridade e vantagens, fundamentado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) assim como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) na relação entre os indivíduos. De acordo com essa perspectiva, os diferentes posicionamentos dos grupos nesse arcabouço social resulta do desequilíbrio na divisão de recursos e poderes de cada um de nós.

Podemos dizer que a sociologia que se

debruça sobre os meios de comunicação, como o apresentado por Bourdieu, é inseparável de sua teoria a respeito da dominação. É justamente pela procura de seus produtos, medidos e avaliados pelos institutos de audiência e satisfação do público, bem como pelos supostos pronunciamentos dos telespectadores e consumidores do produto midiático que os dominantes ratificam e mantêm suas posições. Desdobra-se, dessa forma, um terreno fértil de investigação e pesquisa referente aos problemas e à violência simbólica em jogo pelos meios, em que os dominados cooperam na elaboração e consolidação da legitimidade imposta, concordando com suas categorias e posições, reforçando uma maneira prevalecente de se criar e comercializar produtos midiáticos.

A engrenagem da autenticação desses institutos de medição e avaliação das audiências nos leva novamente a pensar no mito de

Narciso. Diferentemente da percepção atual de que ele tenha se enamorado por sua imagem, os agentes consumidores, atualmente, tal como ele, veem-se espelhados nos produtos midiáticos – sem nenhum juízo de valor –, mas não percebem a autoamputação exercida e replicada nos textos e imagens publicados pela mass media.

Portanto, se a mídia é um agente sociológico que ultimamente vem ganhando destaque, por sua imposição, deve-se então atentar para ela como um objeto de averiguação. O mercado e o consumo midiático, de certa forma, revelam-se de maneira fenomenológica e são um grande estoque de pré-construções banalizadas e, por conseguinte, menosprezados enquanto tais no dia a dia, operando como mecanismos comuns, normais. As categorias normalmente empregadas no reconhecimento e apontamento de suas vertentes, idade (jovens e velhos), sexo (homens

e mulheres), renda (ricos e pobres), são traficadas, trazidas do senso comum, mediados através do texto, do discurso científico, com pouca prudência e discernimento. Também podemos dizer que o critério daqueles que examinam um produto nascido com as chamadas mídias sociais, por exemplo, é o arraigado a partir do mesmo caminho ou rota social desse crítico, adquirido nas suas vivências com as redes sociais, seja como participante ou não, desde o surgimento desse fenômeno comunicacional, além de sua experiência acumulada com outros meios, tais como a televisão, já incorporada à internet e às várias redes sociais existentes.

Com a chegada do touch screen, podemos dizer que o embotamento (MCLUHAN) e o autoengano dos agentes consumidores se tornam mais facilmente editáveis, e o espaço para reflexões, diante dos produtos midiáticos, negando ou não determinado

espectro, é extirpado. Para isso, os filtros e os programas de edição dão ao agente consumidor e ao produtor a utopia de poder modificar a realidade a seu bel prazer, postergando suas inquietações surgidas do confronto ideológico e imagético diante do “espelho d’água” dos produtos midiáticos.

Bourdieu definiu que as categorias de análise do produto midiático fazem parte de todo um trabalho social de construção de grupo e de uma representação desse grupo infiltrada na ciência do mundo social. É o que explica tanta facilidade de adaptação. Facilidade exagerada, talvez. Aceitas as categorias, listas e mais listas de dados estão à disposição do pesquisador para confirmação ou refutação parcial.

A verificação das tendências e caminhos da audiência, seja qual for o compartimento e segmento midiático – observando-se os critérios estatísticos de amostragem –, adquirem status de certeza

científica. Diante dessa questão e da pouca abertura para reavaliação e comprovação dessa natureza de resultado e conclusões, atestam-se as práticas midiáticas, assim como seus argumentos e produtos. Esconde-se sua face ditatorial. Esta questão se dá em virtude das escolhas técnicas e teóricas: mesmo as mais aparentemente experimentais são indissociáveis das escolhas na construção do objeto. Sendo assim, ao tentar esclarecer e elucidar a produção dos meios de comunicação por informações vindas da audiência, número de edições, pessoas que assinam um canal, likes e números de anúncios, insiste-se num engano seríssimo que só pode ser autenticado e explicado pelo imaginário, pelo pensamento do senso comum.

Somente pelo embotamento (MCLUHAN) os agentes consumidores conseguem suportar tanto espelhamento e amplificação, ou então, como afirmado pelo autor, pelo bloqueio

da percepção. Dessa maneira, é comum sermos entorpecidos por um falso espelhamento, não percebendo assim que os produtos midiáticos, de qualquer natureza, bem como as inovações tecnológicas, são expansões do nosso organismo físico e intelectual. Tanto para os agentes consumidores da produção midiática, quanto para quem a produz:

“Como contra-irritante, a imagem provoca um entorpecimento ou choque generalizado que obstrui o reconhecimento. A auto-amputação impossibilita o auto-reconhecimento. O princípio da auto-amputação como alívio imediato para a pressão exercida sobre o sistema nervoso central prontamente se aplica à origem dos meios de comunicação, desde a fala até o computador. (MCLUHAN, 1968, pg. 61)

Dessa maneira, a questão do gosto,

a escolha que os agentes consumidores, supostamente, possuiriam, parece estar mais nas mãos de quem produz os produtos midiáticos. Quando pensamos no surgimento do Iphone, da Apple, descobre-se que não foi fruto de uma vontade latente dos agentes consumidores por um telefone touch screen, com páginas que rolam e mudam ao toque dos dedos. Mesmo havendo aparelhos de teclas ainda, não se pensa os dias atuais sem essa tecnologia e o que veio com ela: rapidez, praticidade, definição e acessibilidade, para ficarmos nos principais.

Assim, nossa maneira de ver e consumir foi radicalmente modificada e direcionada para essa estética limpa e minimalista proposta pela Apple, em especial para os gadgets, sem consulta prévia. Alegando ser fruto da genialidade do seu criador, Steve Jobs, bem como da impossibilidade de vivermos sem a conectividade online. Dessa forma, autenticamos e consumimos, tanto

a tecnologia quanto os produtos midiáticos nascidos dessa percepção de mundo. Nosso gosto foi alterado involuntariamente e não existe caminho de volta. Há um convencimento posterior, feito pelas pesquisas e reportagens, de que essa é a melhor escolha. Mas, mesmo em menor número, existem os céticos e os que não se veem refletidos nesse espectro e poderiam colocar em risco milhões de dólares. Melhor do que ser Jano, mito grego que mostra um deus com duas faces apontando para direções contrárias, é ser Narciso. Os agentes de produtos comunicacionais esperam que os agentes consumidores desses produtos percebam como verdadeiras extensões do corpo, intelectual ou não, e dessa forma, essenciais e, ainda pior, naturais.

E esta tensão entre quem consome e quem produz, pode ser elucidada pela sociologia de Bourdieu, que não é somente uma sociologia da reprodução das desigualdades, no campo econômico ou material.

Ele aborda uma sociologia interpretativa da relação de dominação das diferenças econômicas e culturais de uma sociedade categorizada e compartimentada, com destaque aqui para uma perspectiva de sua obra no tocante à compreensão da produção do gosto cultural. Bourdieu acredita que o gosto e as práticas de cultura de cada indivíduo nada mais são do que produto e convergência de uma junção, um aglomerado de condições singulares de socialização. Dessa forma, seria na história das vivências dos círculos de experiências, de grupos ou individuais, que podemos absorver a construção do gosto e assimilar os ganhos e as perdas, materiais e simbólicas, que assumem.

---

## CORPORATIVISMO MIDIÁTICO

Os ambientes de confecção de produtos e conteúdos midiáticos possuem regras próprias que se ajustam e

encontram respaldo em seus próprios agentes, bem como nas suas relações com os demais. No livro *O 'habitus' na comunicação* (MARTINO, 2003) é destacado o modo operandis da produção jornalística como resultado de um habitus jornalístico, fazendo uso do termo utilizado por Bourdieu, mostrando que os critérios de fato jornalístico e a decisão de pautas não são unicamente manipulações burguesas de poder e dominação, como gostam de afirmar os marxistas de plantão, e, sim, resultados de uma sedimentação, acomodação da aprendizagem jornalística. O que leva o agente produtor de conteúdo a enxergar o mundo a partir de uma já estabelecida relevância, definida e categorizada em alguns editoriais jornalísticos (primeira página, cotidiano, política, cidades, entre outros), determinada em um certo número de caracteres, e, ainda, julgá-la de acordo com as observações e percepções de seus pares.

Esses indícios nos

levam a acreditar que um jornalista escreve para seus pares do mesmo jeito que um publicitário faz propaganda para outro publicitário, mesmo tendo em mãos os direcionamentos do briefing exigido pelo cliente, mostrando que, na realidade, o que o público perceberá fica em segundo plano. A opinião e avaliação dos pares são, dessa maneira, o que mais importa. Ou se manipula (aqui sem nenhuma ligação com princípios burgueses ou ideológicos), ou se despreza o público consumidor de produtos midiáticos para justificar suas escolhas, ou melhor dizendo, erros e acertos. Obviamente que esse padrão não se aplica a todos os meios de forma tão contundente, mas, até mesmo os que tentam, conscientemente, produzir textos e produtos midiáticos, com certa originalidade, precisam de audiência, seja ela massiva ou dos campos de atuação.

A concentração rigorosa de Bourdieu à pesquisa de campo, ponto fundamental nas

reflexões feitas por sua sociologia, desmonta e expõe não só o discurso interessado dos agentes da comunicação como também o senso comum acadêmico que pensa e reflete a mídia a partir de dados bem particulares. Quando comprovamos que o discurso de um repórter e um relações públicas não se constrói, de forma alguma, pelos critérios idealistas de clareza, objetividade, imparcialidade e democratização do conhecimento, chegamos à conclusão de que tais projetos e produtos são resultado de um jogo de desejos. As pautas são escolhidas e finalizadas no intuito de atingir interesses os mais variados, demarcados pelo lugar que o agente ocupa e desempenha no campo. Podemos dizer também que esta situação se constrói, sem altruísmos e sem refletir no "bem comum", a despeito de seus discursos identitários.



## CAMPO DE BATALHA DA COMUNICAÇÃO

Até mesmo a publicidade e o marketing, vendidos socialmente como manipuladores, não estão motivados no bem de seus clientes ou dos consumidores. No tocante aos discursos acadêmicos, as análises de Bourdieu, em severas pesquisas de campo, expõem as inocências, bem como os equívocos que reflexões e análises marxistas e pós-modernas tecem sobre a produção midiática.

Existe em conveniências atreladas à confecção de uma notícia, retratados por ambas perspectivas, pós-modernistas e marxistas. No entanto, o agente comunicador não é instigado por um pensamento ideológico burguês na tentativa de promover uma dominação de massa. Mesmo o senso comum acreditando que as reuniões de pauta das grandes mídias sejam um aglomerado de gente armando armadilhas ideológicas para os consumidores,

não se confirma, na maioria dessas situações, tal reunião de pessoas desprezíveis, tentando esconder a exploração e manipulação capitalista ou então a desarticulação da ameaça comunista até seu desaparecimento. Interessante perceber que este posicionamento é comungado por vários acadêmicos formados nos anos 1960 e 1970, conhecidos como velha guarda e, hoje, por jovens recém chegados às universidades, cheios de ideologias, que circundam os clássicos centros acadêmicos, como se o que acontece e é divulgado nas mídias comunicacionais nada dissessem deles ou que para eles fossem publicados. De novo, a negação narcísica, discutida por McLuhan (2009).

Dessa maneira, tanto a confecção da notícia quanto de um comercial não se configuram ou se estabelecem como fruto de vontades e quereres individuais que buscam

se manifestar em toda sua “força”, aspirando seu deleite e fluidez, próprios das chamadas “sociedades pós-modernas” de consumo. Assim, não é a autossatisfação proposital a chama que move os comunicadores das múltiplas áreas, como desejam crer os pensadores pós-modernos. Na realidade, são desejos intrincados de receptividade e reconhecimento no campo, concorrência e dominação que estão dispostos no tabuleiro. É, desse modo, o reconhecimento e valorização dentro dos campos, assim como os cargos de destaque e dominância, o motivo e intenção última da produção de notícia, independentemente da plataforma ou meio utilizado.

Vê-se, então, que a responsabilidade e ética de um jornalista, por exemplo, com o agente consumidor e leitor, ouvinte, ou telespectador, configura-se, unicamente, como uma absolvição para se explicar e sustentar

seus erros e acertos. Observar o “bem” da companhia que contrata o comunicador não é, na realidade, nada mais do que uma “muleta”, estratégia para continuar no quadro de funcionários, assim como permanecer em campo na batalha do jogo da comunicação. Deve ficar claro que essa batalha possui regras bem definidas, apesar de quase nunca declaradas.

Seria por esses motivos que a sociologia de Pierre Bourdieu encontra barreiras para se firmar nas cercanias do terreno acadêmico ou na seara mercadológica. Os resultados das rigorosas investigações de Bourdieu expõem as estruturas de defesa dos dois campos. Outro iceberg que emerge de suas análises aponta para os agentes da comunicação, assim como

os interesses acadêmicos mais rasos. Ao escancarar os bastidores, tanto da publicidade quanto da confecção da notícia, além de sua crítica ácida voltada para os produtos destinados à mass media, comprometidos pelas propensões e inclinações desses campos, essa sociologia alimenta uma gama enorme de detratores.

Além das questões discutidas anteriormente, outro aspecto merece reflexão, como o caso do embotamento que as grifes comunicacionais exercem nos consumidores: editora Globo, Folha de São Paulo, Google e Apple como exemplos. Em Santaella (2010), vemos que o encanto exercido pelas grifes comunicacionais faz parte da estratégia formal da mercadoria, que possui e converge

na elaboração de um único produto midiático, várias das exigências pessoais, sentimentais ou intelectuais de uma pessoa:

“Os objetos nunca se esgotam naquilo para que servem, e é neste excesso de presença que assumem sua significação de prestígio, que designam não mais o mundo, mas o ser e a posição social do seu detentor” (BAUDRILLARD apud SANTAELLA, 2010, p. 331).

Comprar um Iphone ou ler uma Folha de São Paulo se torna, dessa forma, a satisfação de uma tensão a ser resolvida, de maneira rápida, por não provocarem estranhamento ou questionamentos em virtude de sua legitimação e aceitação na sociedade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmar então que as diferenciações, no que se refere ao gosto cultural, mostram, acima de tudo, um ordenamento social injusto, no qual os contrastes de cultura de origem acabam por ser transformados em categorias entre o refinado

e o popular, acaba sendo uma constante tática de categorizar hierarquicamente a cultura dos segmentos sociais.

Desta maneira, sobra para a massa consumidora a tarefa de empurrar a

pedra até o cume, como Sísifo, neste momento social em que estamos inseridos. A consciência de que as extensões midiáticas nem sempre nos espelham pode ser fatal, como o foi para Narciso.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.
- BOURDIEU, P. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, P. Razões práticas. São Paulo: Papyrus, 1997.
- BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Portugal: Fim do Século Edições, 1980. (livro digital)
- CARDOSO, S. H. B. A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.
- MARTINO, L. M. S. O habitus na comunicação. São Paulo: Paulus, 2003.
- MCLUHAN, M. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 2009.
- SANTAELLA, L. Semiótica aplicada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



## ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS E CONSEQUÊNCIAS DA OPERAÇÃO UBATUBA – LITORAL NORTE DE SÃO PAULO



### SOFIA LARA TODÃO SZENCZI

Licenciada em Pedagogia com Especialização em Docência no Ensino Superior. Professora de Pós-graduação da Faculdade Campos Elíseos e conteudista na área de Ciências Humanas.

Em 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde estava Paulo Freire e sua equipe, que tiveram a crítica mais contundente à campanha, defenderam que o curso devia ter como base a realidade do aluno e materiais específicos, diferenciados dos que eram usados pelas crianças, e o analfabeto deixaria de ser visto como ignorante, mas como produtor de sua própria cultura, afirmando também que o analfabetismo não era o único problema nacional.

Na mesma década, outras campanhas surgiram, como por exemplo, a que contrapunha as críticas do grupo de Paulo Freire e outra que se direcionava ao meio



rural. Porém, não foram diferentes de tantas outras extintas em 1963, com o Plano Nacional da Alfabetização, ligado ao MEC.

Independente de tal extinção, com o auxílio do prefeito do município de Ubatuba Ciccillo Matarazzo, aconteceu a Operação Ubatuba, a ideia partiu da secretaria de Educação do município Alzira Helena e foi endossada pelo jovem jornalista Ewaldo Dantas, embora a chamada Operação Ubatuba se baseasse nas entrelinhas no método Paulo Freire, o nome do mesmo nunca foi citado, tanto que até a Força Pública apoiou a Operação.

O nome dado ao método que foi usado foi "Método Audiovisual", devido ao uso de desenhos para realizar tal processo. A cidade de Ubatuba foi escolhida devido à vivência que os autores do projeto possuíam na cidade e à amizade que eles tinham com o prefeito da época, Ciccillo Matarazzo, o município era riquíssimo em recursos turísticos,

atrativos naturais e os moradores, ou seja, os caiçaras, sobreviviam da pesca artesanal e em muitos casos não tinham instrução para negociar a venda de seus produtos, como o peixe, a farinha de mandioca e outros frutos do mar.

Desse comércio, surge então a necessidade de estar alfabetizado, ter noções de higiene e saber lidar com quantidades e contas, tendo então uma vivência mais digna e justa, mesmo morando em locais afastados do centro do município.

Nesta pesquisa, ao ser analisada a Operação, apresentam-se indagações, tendo a finalidade de determinar o problema da pesquisa: Quais foram os procedimentos adotados na realização da Operação Ubatuba? E quais consequências a mesma teve na alfabetização da população caiçara do município em questão?

Teve como objetivos resgatar a Operação Ubatuba, um acontecimento de cunho

importantíssimo para a História da Educação do município de Ubatuba e também analisar de que forma o método Paulo Freire, vetado pela censura do Governo Militar, pôde ser aplicado em comunidades do município de Ubatuba, mesmo com o autor exilado.

As fontes primárias para a realização de tal pesquisa, foram documentais, especificamente Jornais e Revistas, inclusive a revista "Problemas Brasileiros", do SESC/SP, com a reportagem de Cecília Prada. A análise foi realizada a partir de um levantamento das principais informações e dados contidos nas fontes, utilizando roteiros de caracterização para identificar e analisar fenômenos sucessivos e consolidados. Foram realizadas também entrevistas com sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na Operação Ubatuba.



## MÉTODO PAULO FREIRE: PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E IDEOLOGIA

Segundo Romão (2002), a gênese e a formação que inspiraram o pensamento freiriano, deram-se no pós-guerra. Paulo Freire, segundo Galvêas (2009), era seguidor de Karl Marx, acreditando que só existiria uma transformação social pela revolução, ou seja, pela luta de classes.

Para outros autores, como Paiva (1987), Paulo Freire embasou suas ideias e ações na mensagem religiosa do cristianismo, politizando-a. Para a referida autora, a proposta de Alfabetização de Adultos de Freire aproximou-se da Teologia da Libertação, vertente de pensamento católico que defendia a aproximação dos cristão-católicos às práticas de transformação de estruturas sociais, econômicas e culturais próprias do sistema capitalista.

Acreditava que as classes dominantes impunham uma educação

direcionada ao trabalho, com o intuito de dominar e oprimir o indivíduo, sem que o mesmo possuía liberdade de escolha. Seu método baseava-se em uma educação libertadora, onde a educação era tida como prática da liberdade, com o objetivo de fazer do trabalhador, então oprimido, agente político e participativo, tendo através da aprendizagem a liberdade de escolha, fazendo da palavra e do conhecimento suas maiores armas na conquista por tal liberdade.

Os pressupostos ideológicos trazidos no método de Freire buscavam fazer com que o Oprimido, no caso, as camadas mais baixas das classes sociais formadas por trabalhadores, tivessem conhecimento de que possuíam um Opressor, e buscassem através da educação reverter este quadro. Em seu método Freire criticava a alfabetização

que tinha a Cartilha como base, pois com ela se ensinava pela repetição de palavras aleatórias, que eram formadas por consoantes e uma vogal.

Como por exemplo, com a consoante V: “Eva viu a uva, A ve é do lvo, lvo vai à roça”, considerado por ele uma forma abstrata, pré-fabricada e imposta para se ensinar. Com isso, viu-se a necessidade de buscar caminhos para uma aprendizagem com caráter humanista, onde ao ensinar o aluno a ler e escrever, o educador ensinaria-aprendendo.

Na época, muitos diziam que o método Paulo Freire era ver a educação com um ato solidário, que deve ocorrer em meio a um coletivo, envolto a sentimentos. A primeira etapa pedagógica de construção do método foi, por seu criador, chamada de diversas formas, sendo que todas elas faziam alusão ao universo e espaço vocabular do

educando.

Segundo Cardoso (apud GALVÊAS, 2009, p.04):

“O contato inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do “universo vocabular – etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos... Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar.”

Após ocorrer a construção do universo de palavras geradoras como eram chamadas as palavras familiares ao cotidiano do educando, os mesmos passariam a exercitá-las com a participação ou coparticipação de diversos elementos da comunidade, o que se assemelhava muito ao método tradicional de

formação de palavras através do modo silábico.

Na prática, as palavras geradoras eram escolhidas após uma pesquisa no ambiente onde o método seria aplicado, por exemplo, em uma comunidade que vivia em favelas, usaria-se a palavra “FAVELA” e em nosso caso, quando a Operação Ubatuba ocorreu em Vilas de Pescadores, com a palavra “REDE” que consistia em uma palavra presente no cotidiano dos educandos, e é importante enfatizar que as palavras escolhidas estavam ligadas às necessidades dos mesmos, a palavra “REDE”, por exemplo, estaria ligada à alimentação, trabalho, dentre outros fatores relevantes.

Quando existia a possibilidade do uso de projetores, projetava-se a palavra e logo a separação de suas sílabas, o que é repetido pelo educador, para que os alunos possam repetir, em seguida a palavra era projetada de forma vertical, completando a próxima projeção com

os fonemas presentes nas palavras, no caso da palavra “REDE”: RA-RE-RI-RO-RU e DA-DE-DI-DO-DU, a partir daí o grupo passaria a formar outras palavras, como rude, dedo, dado etc.

Durante o processo ia se construindo palavras através de fonemas, a cada palavra ensinada, tais palavras constituíam a chamada “Ficha de Cultura”, que podiam vir acompanhadas por desenhos. As palavras geradoras variavam de 16 a 23, e deviam atender a três critérios básicos: a riqueza fonêmica da palavra, o sentido pragmático do exercício e as dificuldades fonéticas da língua.

À medida que acontecia a aprendizagem dos educandos, formava-se então um círculo cultural de trocas entre os educadores e educandos onde diversos assuntos eram discutidos, que é o momento em que a educação de adultos vai levando o educando a conscientizar-se dos problemas que o cercam e também a formar uma nova

compreensão de mundo e da realidade social, sendo a alfabetização o início de todo seu método. O sentido pedagógico é a politização do indivíduo para que ele possa através do saber, fortalecer sua classe, que é a classe oprimida em busca de igualdade.

As primeiras experiências de Paulo Freire, ligadas à Educação de Adultos, aconteceram em 1962, em Recife, com o Movimento de Cultura Popular (MCP), que foi realizado no Centro de Cultura Dona Alegorinha e, posteriormente, com um grupo de operários. Paralelamente Freire e sua equipe, assessoravam a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), em sua implantação em João Pessoa, trabalhando com um grupo de domésticas da Juventude Operária Católica (JOC) e, posteriormente com diversos de bairros operários.

Porém, a experiência que projetou o método foi em Ângicos, Rio Grande do Norte, no início de

1963, que posteriormente veremos ser a Campanha que inspirou um dos principais idealizadores da Operação Ubatuba, Sr. Ewaldo Dantas, que foi enviado a Ângicos como repórter do Jornal Folha de São Paulo.

No mesmo ano, Freire supervisionou a implantação o que lhe traria prestígio junto ao MEC, os círculos de cultura nas cidades satélites de Brasília. No fim de 1963, todas as experiências de Paulo Freire e sua equipe, em conjunto com outras iniciativas que tinham o mesmo ideal que as dele e o com o apoio dos Ministros da Educação da época, foram os fatores que viabilizaram a elaboração do Plano Nacional da Educação.

Vale ressaltar que o Plano Nacional da Educação foi considerado inviável para ser implantado no Estado da Guanabara, governado por Carlos Lacerda, da UDN, que foi um dos articuladores do Golpe Militar que aconteceria em março de 1964, o Plano teve início na

Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

No fim de 1963 e início de 1964, ocorreu a montagem da equipe que coordenaria o Plano, tal como a seleção, o treinamento, a contratação de animadores, a pesquisa do universo vocabular, o material didático, aquisição de projetores, preparação de projeções, escolha das palavras geradoras e a redação de instruções para os instrutores.

Porém, mesmo com tudo isso nada chegou a se concretizar, nem mesmo a organização final, pois tudo foi interrompido com o Golpe de 1964. Com o Golpe, os processos de Educação de Adultos foram interrompidos e os movimentos extintos, seus idealizadores por sua vez foram perseguidos e exilados. Freire, considerado subversivo pelo regime militar, foi exilado e transferiu-se para o Chile.

Alfabetizar passou a ser apenas, ensinar o indivíduo a desenhar

seu próprio nome, sem o caráter crítico que existia nas campanhas anteriores de Alfabetização de Adultos. A Educação de Adultos desaparece em meio ao regime ditatorial e a preocupação do governo militar em racionar o desenvolvimento humano e vigiar sua evolução, o que de fato, torna-se explícito ao analisarmos as medidas tomadas durante o Regime Militar, em meio às manifestações, inclusive as ligadas à arte e cultura.

Durante o período de regime ditatorial, embora tal contexto não dessa liberdade alguma ao indivíduo, a Cruzada ABC é direcionada pelo governo em 1965, pouco após o golpe, para alfabetizar adultos.



Foto: Paulo Freire

## O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA OPERAÇÃO UBATUBA

Segundo Gottsfritz (1994), a Operação Ubatuba realizou-se nas férias de verão de 1965, no município de Ubatuba, os acampamentos localizavam-se em três pontos da cidade: Perequê-Açu, Maranduba e Prumirim.

Em entrevista sobre como surgiu a idéia de realizar a Operação, Ewaldo Dantas, retrata sua experiência junto a equipe de Paulo Freire na campanha realizada em Ângicos, Rio Grande do Norte e conta que quando soube das novas ideias para Ubatuba logo sugeriu à Alzira Helena a realização da mesma em bairros habitados por caiçaras que trabalhavam com pesca artesanal e não possuíam noções de higiene e educação, apesar de possuírem uma cultura própria.

A secretária de Educação da época, Alzira Helena, em entrevista, disse que conheceu Ubatuba em 1953,

contou-nos um pouco do que era o município, a única pretensão de morar no município era após sua aposentadoria, porém, com as belezas do município decidiu vir assim que se formasse em Direito pela Universidade de São Paulo, por volta de 1956 já no quarto ano, Alzira Helena começou a advogar, inclusive em Ubatuba aos fins de semana, indo morar definitivamente na cidade em 1959, ficando no município até 1965, pouco depois da realização da Operação.

Com a eleição de Cicillo em 1963, segundo a entrevistada, o desenvolvimento chegava a Ubatuba, por conviver com Cicillo, afirma que ele era um ser humano incomparável, dotado de cultura e inteligência extraordinária. Cicillo incentivava diversas instituições culturais achava que podia contribuir mais, de forma, segundo Alzira Helena,

significativa, a começar pelo planejamento do município de Ubatuba, que foi elaborado SAGMACS, conhecida internacionalmente.

Durante o tempo que trabalharam junto Alzira, apresentou inúmeros projetos na área educacional, porém, o fato de ser mulher e advogada não agradava ao Legislativo. Segundo ela, mesmo após ter sido exilado, não se pensava em Educação de Adultos, sem associar o nome de Paulo Freire, mesmo que fosse proibido pelo Regime Militar. Em seu artigo para a revista eletrônica “Problemas Brasileiros”, Cecília Prada retrata um pouco do que foi a Operação:

“...não somente fizera para a Folha de S. Paulo uma extensa cobertura de Angicos („*Quadragesima Hora no Brasil – Um Estudo Sociológico*”) em 1963, como também outra relevante série intitulada „*Ubatuba 65: Experiência de Revolução*”, em maio de 1965. Nesta última, descrevera minuciosamente

*como havia se processado, não apenas com a permissão das autoridades, mas com o empenho e a atuação do próprio II Exército e da Força Pública do Estado de São Paulo, a primeira experiência em grande escala da aplicação – em populações de núcleos situados na região de Ubatuba, naquela época marginais, em estado de atraso e ignorância total – do quê? Ora, do próprio Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. E isso, por incrível que pareça, quando o educador, anatematizado, cassado de seus direitos políticos, perseguido e preso três vezes logo após o Golpe de 1964, já se vira forçado ao exílio, a partir de outubro daquele ano – só poderia voltar ao Brasil em 1980 (PRADA, 2008).*”

Segundo Alzira Helena, quem possibilitou que a Operação acontecesse foi Ewaldo Dantas, pois primeiramente ele conseguiu a colaboração de um grupo de jovens altamente capacitados, pois trabalharam em Angicos com Paulo Freire e foram capacitados por ele mesmo.

Este grupo foi o que preparou os universitários, o que ocorreu aos fins de semana na Associação Cristã de Moços (ACM), que não só forneceu o espaço para o curso de capacitação, como também contribuindo com toda a logística que a Operação necessitava. Em entrevista, Ewaldo Dantas afirmou que o nome de Paulo Freire para não causar constrangimentos indevidos, inclusive à ACM. Os candidatos foram convidados através do jornal Folha de São Paulo a se candidatar para a seleção e participar da Operação.

O Exército também foi convidado a colaborar, porém, contaram com a colaboração da Força Pública, que foi quem realizou o transporte dos alunos pelas praias e sertões, pois os locais eram em sua maioria distante dos acampamentos. As aulas eram dadas no período noturno e as salas eram iluminadas por lâmpadas a gás, as palavras geradoras projetadas em slides que foram dados pelo artista plástico, hoje diretor teatral, Naum Alves



de Souza.

Como Paulo Freire tinha sido exilado, por sua metodologia subversiva à Ditadura Militar, segundo Prada (2008), o Método aplicado na Operação, era denominado "Método Audiovisual", que em entrevista o veterano Ewaldo Dantas Teixeira, coloca que tal método utilizava toda a metodologia de Paulo Freire, porém, com outro nome, para que a Operação fosse realizada sem interferências do regime ditatorial, o nome "Paulo Freire" nunca foi mencionado dentro da Operação.

A Operação mostrava-se não tratar apenas de mais um feito de Ciccillo Matarazzo, "O Mecenaz", e sim uma teia de realizações e acontecimentos, envolvendo os mais complexos sujeitos, com sua cultura e seus valores. Para os moradores do município, inclusive os mais influentes, tal acontecimento levaria a civilização para os cantos mais afastados, civilização que viria através da alfabetização e instrução a

respeito de necessidades básicas, como noções de higiene.

A escolhadomunicípio de Ubatuba ligava-se principalmente ao fato de possuir populações espalhadas em núcleos isolados, muitos em que o modo de vida era primitivo aos olhos da sociedade, uma população de riqueza cultural extremamente relevante, devido a sua colonização.

Segundo Ewaldo Dantas, em entrevista: "O que impressionava, nessas comunidades perdidas do mundo, era a resignação com seu estado de atraso e pobreza", fato que ele exemplifica contando que os pescadores que exportavam peixe para fora do município se contentavam com uma baixa porcentagem do que lhes era de direito, dando a maior parte da renda ao dono da rede e acreditavam que assim que as coisas deviam ser.

Como as ideias para alfabetizar, vinham do universo dos moradores locais, em relatos, destaca-se uma jovem professora,

universitária, citada na matéria de Ewaldo Dantas no jornal Folha de São Paulo, que não contem a emoção ao ensinar uma senhora a escrever a palavra "panela", a prova de que eles trouxeram desenvolvimento, ficou claramente estampada no rosto de cada um dos 300 alfabetizados e quem veio apenas para alfabetizar acabou por se surpreender, pois aprenderam com o caçara, traços de sua cultura, sua música, dança e costumes, trocando vivências na convivência que tiveram.

Segundo Ewaldo Dantas, a emoção tomava conta do momento, era um passo para deixar os bairros mais afastados e ir atrás de um futuro mais digno, tanto que após a Operação, muitos caçaras venderam suas casas e mudaram-se para o centro do município. Prova de tal fato, é hoje a existência da "Ilha dos Pescadores", localizada no centro do município, onde o meio de subsistência é a pesca e perto de casa no chamado "Mercado de Peixe", eles podem vender sua mercadoria.

## A OPERAÇÃO UBATUBA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Se de início o interesse era pelas belas paisagens existentes nos bairros onde o método era aplicado, durante os dois meses os estudantes e idealizadores, encantaram-se pelos moradores e sua cultura. De certo modo, questões políticas envolviam o acontecimento, mas algo “mágico” envolvia a Operação.

Infelizmente, a mesma durou apenas dois meses, sem continuação, o que para muitos a mostrou ineficaz, alegando que depois que foram embora, muitos voltaram à vida de antes e desaprenderam a ler, porém a maioria mostrou plena satisfação, pois aprendeu a ler e lidar com números.

Os caiçaras, não estavam à beira da sociedade e sim inseridos no processo de desenvolvimento do município de Ubatuba, o povo residente no

município não se diferenciava dos de inúmeras vilas caiçaras ao longo do país, apenas tinha seu modo próprio de fala, como trocar “coitado”, por exemplo, por “arrelá” e ainda possuía fortes traços do português lusitano, misturando expressões indígenas, e se o povo do município, mesmo que em bairros afastados estava à margem da sociedade, Ubatuba, mesmo com Ciccillo o acompanhava, portanto, o que se pode afirmar era que como o município de Ubatuba, o caiçara estava em processo de desenvolvimento, o que de forma benéfica pôde ser acelerado, se não auxiliado, pelos participantes da Operação Ubatuba.

A Operação apenas aconteceu, como um fato isolado, deixando apenas marcas naqueles que dela participaram, porém, no município nada ficou documentado, e ao fim o

único registro foram as matérias no jornal Folha de São Paulo, e embora possua sua eficácia não mais se ouviu falar em tal Operação.

O que de certo modo perdurou foi a adoração dos paulistas para com o município e suas praias, muitos que aqui estiveram com certeza voltaram, Ewaldo Dantas e Alzira Helena, idealizadores, possuem imóveis e seus filhos residem no município.

A Operação durou apenas o tempo previsto, pois segundo consta no Jornal Folha de São Paulo, era apenas uma experiência piloto, que tinha como objetivo conter o subdesenvolvimento, tendo a educação como arma. Durante as pesquisas de campo, podemos constatar que muitos ainda vivem em bairros afastados, o que de certo modo não acontece apenas no município de Ubatuba.

Mostrou que grandes mudanças devem vir de forma serena, respeitando o eu de cada sujeito, exaltando cada cultura e mesclando-as, a fim de dar oportunidades, se não, possibilidades da existência de um tipo de igualdade entre os seres humanos, complexos, porém, dotados de emoção e razão, sentimentos que andam próximos, ou até mesmo, um ao lado do outro, esperando que seu companheiro lhe ceda o espaço.

Segundo Ewaldo Dantas Ferreira, a iniciativa teve um fim satisfatório, fazendo com que além de serem alfabetizados, alguns moradores mudassem seu modo de vida para uma vida mais saudável, coloca também que as mudanças constatadas foram benéficas aos caiçaras. O mesmo era também jornalista pela Folha de São Paulo, onde publicou dos dias onze a dezesseis de maio de 1965, edições dotadas de fotos e registros de tal experiência.

Para Alzira Helena, em entrevista, muito ainda poderia ter sido feito se a Operação se repetisse nos anos seguintes. Mas ocorreu uma pressão política até mesmo para que Ciccillo saísse do seu cargo, essa pressão política vinha do Legislativo, que como podemos constatar no artigo da revista Igarati, feito por Gottsfritz (1994), tinham uma visão capitalista para o desenvolvimento do município. Em sua fala Alzira Helena retrata como se findou a Operação:

“Quando deixei a Secretaria Municipal de Educação devido às pressões que sofria, propus ao Ciccillo o desligamento, que também tiraria dele o compromisso com a Operação, que nos últimos dias foi bancada por mim mesma. Nosso projeto não teve continuidade, o que aconteceria anualmente, não pôde acontecer. Foi uma experiência única, a boa lembrança que tenho de Ubatuba. Após a Operação retornei à São Paulo e guardo a 43 anos o que sobrou da mesma, sem querer revirar

*o fim que tanto me frustrou.*

”

De um lado, a visão capitalista que estava presente nas decisões do Legislativo, de outro a visão e pretensão humanista da Operação e seus idealizadores, buscando o desenvolvimento cultural e objetivando a alfabetização e letramento. O que seria um projeto efetivo de renovação para Ubatuba, trazendo um desenvolvimento sócio econômico significativo, foi menosprezado e ignorado sem ter a devida valorização, tendo sido, como diversas outras iniciativas em prol do povo, engolida pela história escrita pela minoria política do município.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram constatados dois lados da Operação Ubatuba. De um lado, a oposição que parte do legislativo municipal da época fez ao projeto, argumentando que existiam outros problemas considerados mais importantes que a Educação de Adultos nos bairros mais afastados do município. De outro, os idealizadores da Operação com ideais Humanistas, realizando a Operação. Tudo aconteceu pelas mãos da secretária de educação Alzira Helena com o auxílio de Ewaldo Dantas e do prefeito, também considerado “O Mecenaz”, Ciccillo

Matarazzo.

A Operação Ubatuba, como ficou conhecida nos anais da história foi uma iniciativa de dupla natureza: de um lado, sua dimensão política expressa no projeto de Matarazzo quando prefeito do município. O “mecenaz” paulistano objetivava conduzir à sociedade caíçara aos patamares da civilização e da modernidade, conceitos entendidos a partir de uma concepção burguesa, ou seja, um projeto de uma elite esclarecida que, ao mesmo tempo, encontra receptividade entre a população carente

da cultura letrada.

De outro lado, a Operação Ubatuba experimentou um método de alfabetização que, oficialmente, fora banido com a emergência do golpe militar em 31 de março de 1964. Mesmo assim, lideranças progressistas não mediram esforços em divulgar e viabilizar em regiões afastadas do município procedimentos de alfabetização que transcendiam a dimensão didático-pedagógica, pois além dela preconizava conscientizar politicamente uma população excluída da cultura letrada.

## REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Ewaldo Dantas. Ubatuba 65: experiência de revolução I, II, III, IV e V. Folha de São Paulo. São Paulo, 11, 12, 14, 15 e 16 maio, 1965, pp. 06, 08, 08, 01 e 10.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GALVÊAS, Elias Celso. Paulo Freire e o método de Alfabetização de Adultos. 2009. Disponível em: <[http://66.193.175.9/elias/Artigo\\_sobre\\_Paulo\\_Freire](http://66.193.175.9/elias/Artigo_sobre_Paulo_Freire)>. Acesso em 10 out. 2016.
- GOTTSFRITZ, Giselda. Revista Igarati. Ubatuba, São Paulo: Guapuruvu Serviços Editoriais, 1994.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- PRADA, Cecília. Ubatuba 65: uma revolução na surdina. Problemas Brasileiros. São Paulo, n. 385, 2008, p. 52-5.
- ROMÃO, José Eustáquio (Org.). Educação e Atualidade Brasileira. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

# OS IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELA CONSTRUÇÃO DO TRECHO NORTE DO RODOANEL NA CIDADE DE SÃO PAULO



## WILLIAM MIGUEL DA SILVA

<sup>1</sup>Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Geografia da Prefeitura de São Paulo nas EMEFs Prof<sup>o</sup> Franklin Augusto de Moura Campos e Hipólito José da Costa.

O processo de urbanização faz com que homens criem novos ambientes, ocorrendo o aumento das cidades, gerando novas formas de ligação e acesso tornando possível o crescimento e o desenvolvimento das mesmas.

Porém este crescimento muitas vezes está atrelado à degradação ambiental pois no decorrer de nossa história, desde os primórdios de nossa colonização, a devastação esteve presente, para o surgimento inicialmente das vilas, dos bairros e posteriormente das cidades.

Hoje São Paulo está

entre as quatro maiores metrópoles do mundo, onde seu crescimento igualmente ao de outras metrópoles, não acompanhou o mesmo ritmo pelo atendimento de condições para a melhoria da qualidade de vida de sua população.

Podemos observar isso com a obra do Rodoanel trecho Norte, iniciada em 12 de Março de 2013, tendo por objetivo, interligar as principais rodovias de São Paulo, através de um grande "anel", possibilitando a articulação da grande quantidade de veículos, na tentativa de melhorar o tráfego intenso de veículos na cidade de São Paulo.

Porém esta obra é marcada por intensa degradação ambiental junto a Serra da Cantareira, devastando muitas áreas naturais, descaracterizando esses ambientes, tornando-os impróprios para o desenvolvimento da vida, como ocorria anteriormente, pois a vegetação exerce grande influência sobre o clima, dessa forma somando em muito para a conservação da natureza.

Desta forma, tal obra fere até nossa Constituição Federal, pois em seu artigo 255, reza a lei que "Todos tem o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida impondo-se ao poder público o dever de defendê-lo e à coletividade o dever de preservá-lo para as presentes e futuras gerações." Sendo também a Serra da Cantareira decretada Reserva da Biosfera pela Unesco e Patrimônio Nacional no Projeto de Lei 11.428 de 2006, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva.



### OS IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELA OBRA

Hoje restam 8,5% de remanescentes florestais, acima de 100 hectares em comparação com a cobertura original, segundo dados da Fundação SOS Mata Atlântica.

Foto da obra a partir do Jardim Ibiratiba, na Pedra Branca.



Fonte: <http://rodoanelnorte.wordpress.com/page/2/> Acesso em 17. Out. 2016

Então essa quantidade de floresta certamente diminuirá pela concepção da obra do Rodoanel trecho Norte, devastando parte da cobertura vegetal em seus 44 Km de trajeto.

A cobertura vegetal além de servir de excelente proteção para o solo, evitando a erosão, possibilita também o desenvolvimento de diversas espécies animais e vegetais, possivelmente até espécies desconhecidas pelo homem, importantes para manutenção da vida na floresta caracterizando as cadeias alimentares deste bioma.

Mapa do Rodoanel, a linha vermelha representa seu trajeto a 12 Km da Sé



Fonte: <http://rodoanelnorte.wordpress.com/page/13> Acesso em 17. Out. 2016.

A região da Serra da Cantareira é constituída por diversos rios e afluentes que alimentam e mantém esses rios ativos em suas funções de abastecimento, porém ocorrerá o soterramento de nascentes, devido as grandes escavações e movimentações de terra, contribuindo para a complicada crise hídrica não distante de todos.

Diversos moradores na região tiveram seus terrenos e suas casas desapropriadas, onde o intenso trânsito de

caminhões e máquinas pesadas mudaram suas rotinas, contribuindo em muito para a poluição do ar e a poluição sonora.

Evidentemente temos outro problema na região: as ocupações irregulares que também em muito contribuem para a devastação da cobertura vegetal e a poluição de rios e córregos. Pois as margens da rodovia poderão ser ocupadas irregularmente, se o poder público não tiver a devida atenção com os intensos problemas provenientes

da execução da obra.

Obra esta que sofreu embargo da Secretaria do Verde e Meio Ambiente, segundo a matéria do jornal o Estado de São Paulo, datado de 29/08/2013, devido ao avanço da construção, referente a área autorizada, onde uma multa de 1,5 milhão foi alicada à Empresa de Desenvolvimento Rodoviário ( DERSA) e à construtora OAS executora da obra.



Foto da devastação na divisa dos distritos Jaraguá e Brasilândia



Fonte: <https://rodoanelnorte.wordpress.com/page/4/> Acesso em 18. Out. 2016.

## AIA E EIA-RIMA: IMPORTANTES PARA A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Segundo o Dicionário ilustrado de Meio Ambiente de Patrícia Narvaes a sigla AIA significa Avaliação de Impacto Ambiental, se caracterizando por estudos ambientais abrangentes e pluridisciplinares, que avaliam o impacto no ambiente natural, social ou no patrimônio cultural (impacto ecológico

e econômico e social) que pode vir ser causado pela implantação de atividades realizadas pelo homem (antrópicas); também avaliam possíveis alternativas e permitem a efetiva participação da sociedade. A permissão do governo para a instalação de obra ou atividade depende desse instrumento de gestão

ambiental.

Já o conceito de EIA, trazido pelo dicionário, salienta o Estudo de Impactos Ambientais, sendo o mesmo obrigatório antecedendo qualquer implantação de obras, atividades ou empreendimentos que possam causar danos ou afetar o ambiente

(especialmente se houver a necessidade de desmatamento), com vistas a obter o licenciamento ambiental (permissão para a execução da obra ou atividade). O estudo deve ser executado por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores para abranger o maior número de fatores (botânicos, zoólogos com especialidade em diferentes tipos de animais, como anfíbios, aves e mamíferos, geólogos etc) e também

fatores sociais (como o impacto da população local). A partir do Estudo de Impacto Ambiental é produzido o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), e é por isso que é chamado de EIA-RIMA. O relatório deve conter mapas, fotos gráficas, explicações e conclusões técnicas que avaliem as possíveis alterações que serão provocadas no ambiente pelas obras. O relatório apresenta de maneira geral, as condições atuais da área ou ecossistema e propõe medidas

mitigadoras de impactos, além de programas de acompanhamento e monitoramento.

Porém o estudo deveria ser um instrumento de proteção do ambiente, mas muitas vezes, mesmo que o EIA-RIMA indique que a obra não deve ser executada devido aos grandes impactos que podem ser provocados, interesses políticos e econômicos se impõem sobre os resultados obtidos.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio na atualidade sem dúvida é a busca do homem pelo equilíbrio com o meio ambiente.

O crescimento das cidades e o aumento populacional são inevitáveis, tendo em vista o desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida, porém as condições necessárias a esse desenvolvimento se choca com as interações junto ao meio no qual o homem está inserido e o

modifica constantemente, infelizmente utilizando muitas vezes de maneira inadequada os recursos naturais.

A degradação ambiental torna-se muito visível, com a execução de uma obra deste porte, pois 44 Km de uma grande rodovia cortando uma Serra decretada Patrimônio Natural da Humanidade, certamente causará estragos irreparáveis para o meio ambiente.

Tentativas e manifestações objetivando a preservação do ambiente são muito válidas e estão ocorrendo, onde grupos de moradores da região e ambientalistas através de reuniões, conselhos participativos e audiências públicas, procuram debater a importância de se minimizarem os impactos ambientais na região.

Propostas foram apresentadas pelo poder

público como reparação ambiental, como a criação dos Parques de Borda da Serra da Cantareira, constituindo 12 parques, totalizando 14,5 milhões de m<sup>2</sup>, porém boa parte deles cortados pelo Rodoanel.

Tais propostas certamente não resolverão os problemas ambientais caracterizados pela degradação já efetuada, porém torna-se necessário que toda a sociedade acompanhe as mudanças feitas pela

obra e suas repercussões junto ao meio ambiente, pois segundo nossa Constituição Federal “Todostemodireitoao meio ambiente ecologicamente equilibrado...”

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lícia et al. Oficinas ecológicas: uma proposta de mudanças. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

DEIRO, Bruno. Embargo paralisa obra do trecho norte do Rodoanel. Caderno Cidades de o Estado de São Paulo, 29 ago. 2013, p.24.

NARVAES, Patrícia. Dicionário ilustrado de meio ambiente. São Caetano do Sul, SP:Yendis Editora, 2011.

ROSS, Jurandyr L. Sanches. Geografia do Brasil. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

SOBRAL, Helena Ribeiro. O meio ambiente e a cidade de São Paulo. São Paulo: Makron Books, 1996.

WARD, Bárbara; DUBOS René. Uma terra Somente. São Paulo, Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

SITES

BBC Brasil, disponível em: [www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04150325\\_rodanel\\_impacto\\_serra\\_da\\_cantareira\\_rs](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04150325_rodanel_impacto_serra_da_cantareira_rs). Acesso em 16.Out.2016.

Fundação SOS Mata Atlântica, disponível em [www.sosma.org.br/nossa-causa/a-mata-atlantica](http://www.sosma.org.br/nossa-causa/a-mata-atlantica). Acesso em 17.Out.2016.

<https://rodanelnorte.wordpress.com>. Acesso em 18.Out.2016.



# O PAPEL DO PROFESSOR ITINERANTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE COM SALAS DE AULAS INCLUSIVAS E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO



## JANICE MARIA DE LIMA

Professor Itinerante na Rede Municipal de Recife, Consultora Pedagógica na Empresa Grupo de Formação de Professores. Supervisora Pedagógica na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Professora da Faculdade Campos Elíseos.

Com os novos paradigmas educacionais e com a inclusão social, o papel que o professor itinerante desempenha dentro do ambiente escolar e como a escola e a família têm participado desse processo é fundamental para perceber se a inclusão de fato acontece. Como fala Mantoan (2006), incluir vai mais além do que integrar a pessoa com deficiência no espaço de aula, se faz emergente antes de tudo, criar condições para que a mesma possa vencer os desafios que a impossibilita de avançar nas suas competências educativas. Entre outras ações que a escola deve propiciar ao estudante com deficiência seja ela de que tipo for, é buscar parceria com a família, com a finalidade de conhecer, familiarizar-se com as necessidades desse estudante para poder intervir. Paulino & Santos (2008), “entendem que ‘inclusão sempre é processo (p.12)” e enquanto processo se faz necessário que a escola dialogue cotidianamente com a família no sentido de propor estratégias inclusivas, entre essas, propor o acompanhamento individualizado e sistematizado no contra turno escolar, com um professor habilitado para trabalhar a inclusão. Nesse sentido, o papel que o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também chamado de Professor Itinerante desempenha é fundamental, porque é ele que dá apoio



Fonte: [www.barradopirai.rj.gov.br](http://www.barradopirai.rj.gov.br)

especializado de forma individual ao estudante, focando especificamente nas dificuldades de sua aprendizagem, em consonância com os conteúdos ministrados na sua sala de regular, por meio de metodologias diferenciadas.

Em síntese, pode-se afirmar que o professor itinerante é o profissional que auxilia o professor de sala de aula regular no processo de inclusão, fazendo o acompanhamento dos estudantes com deficiências, com horário determinado, oferecendo-lhes atividades específicas de acordo com a necessidade de cada um (BRASIL, 2008):

“O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional

*especializado diferenciam se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (p.15).*



Nessa ótica, os alunos que apresentam laudo médico, são acompanhados por esse profissional da educação, num sala específica da escola. Esse acompanhamento se dá através da escuta, da conversação, de aconselhamentos e da utilização de jogos e de atividades online entre outros tipos de atividades pedagógicas, condizente com o conteúdo abordado na sala de origem desse estudante.

O acompanhamento especial escolar está assegurado em Brasil (2008), conforme exposto:

“Art. 1º A União prestará apoio técnico e

*financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.*

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.



Daí a importância desse profissional na escola, bem como da relação que esse estabelece com o professor da sala de regular e com a família. Esse tripé deve ter uma convivência movida pelo diálogo, pela coletividade e pela troca de experiências, pois é nessa relação de colaboração que o processo de inclusão acontece. São inquietações que surgiram

no desenvolvimento da função de professor de classe regular com alunos com deficiências, na rede municipal pública da cidade do Recife, no qual pode-se observar que eram poucos os estudantes atendidos pelo professor itinerante.

Para obter-se resposta ao problema em questão, fez-se necessário fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema e conversação com alguns professores itinerante da rede municipal de ensino do Recife e de alguns pais que têm filhos com

deficiências na escola.

Nessa perspectiva a relevância desse estudo, volta-se para que a família compreenda que o atendimento especializado não se fundamenta apenas por decretos, diretrizes ou leis, mas sim, pelo compromisso de todos envolvidos nesse processo, principalmente dos responsáveis legais pelo estudante que possui deficiência.

Para, esse trabalho teve-se como objetivo geral; Verificar se a família

tem contribuído para o acesso do estudante ao acompanhamento especializado nas escolas municipais do Recife e como objetivos específicos: Entender como se dá relação do professor itinerante com o professor da sala de aula regular; Compreender qual concepção a família tem em relação ao papel do professor itinerante e Analisar que relação a escola tem com a família de estudantes com deficiências.

## O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA FRENTE AO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Nos últimos anos a educação brasileira tem sofrido profundas mudanças, principalmente com a inclusão das pessoas com deficiências no âmbito escolar. Esse processo requer da escola, novas práticas, metodologias diferenciadas e um professor com formação específica que possa atender a esse novo modelo educacional que

vem se estabelecendo. Se por um lado, observa-se uma quebra de paradigmas, por outro, tem motivado "questionamentos" (MANTOAN & PRIETO, 2006), isso porque, educar na perspectiva da inclusão, exige um redirecionamento voltado à utilização de métodos e técnicas pedagógicas que valorizem as diferenças no contexto educacional

e a participação efetiva da família na escola como ponto fundamental. Paulino & Santos (2008) entendem que:

“Na perspectiva da inclusão, a escola precisa estar preparada para trabalhar com as necessidades individuais dos alunos, sendo este o mesmo sujeito do currículo, entendido no

*sentido de abrangente de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade (p.112).*”

As falas dos autores expressam claramente a necessidade da escola está aparelhada e organizada para a inclusão, como cita Mantoan & Prieto (2006):

“*Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los (p.15).*”

Falar-se sobre inclusão social na escola é preciso antes de tudo, refletir qual o sentido que se está atribuindo a ela e resignificar todo o processo de construção do indivíduo, entendendo a complexidade e intensidade que envolve

esse tema tão importante e ao mesmo tempo tão emergente na atual sociedade. Também se faz necessário uma mudança de paradigmas dos sistemas educacionais, do professor e da escola.

A ideia de uma escola inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como condição inerente à construção da cidadania de toda sociedade, tendo como norte o cenário ético dos Direitos Humanos. Essa concepção sinaliza a necessidade da participação da escola e dos pais no processo de inclusão em detrimento a garantir o acesso ao atendimento educacional especializado. Para Paniagua (2004): “A família e a escola educam a criança compartilhando o interesse comum de fazer-lhe bem e de ajudá-la ao máximo (p.343)”. A autora ainda ressalta que:

“*Os pais devem confiar no profissionalismo dos professores, não de forma cega e absoluta, e sim mediante*

*a informação periódica, a comparação de pontos de vista e o dialogo em torno de temas que os preocupem (p.343).*”

Na fala da autora leva-se a entender que os pais ao matricular seus filhos numa sala de aula inclusiva, acreditam que todos os professores tem formação acadêmica para lidar com as necessidades educacionais dos educandos com deficiência. No entanto, a maioria dos professores ainda não tem essa formação e por isso passa a ser um grande desafio posto a esse, para saber trabalhar com a diversidade. Para Almeida e Vianna (2014):

“*...não basta apenas criar leis e inseri-lo dentro de uma escola com alunos “normais”. Há a necessidade de conscientizar os professores, os alunos, a comunidade escolar, e as famílias, além de adaptar os espaços físicos, os currículos, a avaliação e ainda dispor de uma equipe*



*de multiprofissionais para atender às deficiências que exigem formação específica (p.102).*”

A discussão sobre a formação do professor

com salas inclusivas ainda tem sido uma constante, mas que precisa ser colocado em prática, sair do papel, e essa preocupação se faz presente nos últimos anos no sistema de ensino, provocando nas

instituições de ensino superior a reformulação de seus currículos que visem atender a todos de forma igualitária.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ITINERANTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Diante do novo modelo educacional, na era da inclusão social, passa a ser uma preocupação dos cursos de licenciaturas preparar o professor para lidar com a inclusão na sala de aula, no sentido de ofertar um currículo que possa desencadear novos saberes, para aos educandos e futuros professores para que possam compreender situações complexas “do ato de ensinar” (FREIRE, 1996), de maneira eficaz e satisfatória, sobretudo o “aprender a fazer” (DELORS, 2001).

Essas preocupações já são percebidas na fala de Prieto (2006), pois concebe que, por não ter uma formação inicial que

atenda as especificidades dos alunos com deficiência, os professores precisam de capacitação voltada a educação inclusiva:

“ A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (p. 57).

Enquanto a formação do professor com sala de aula inclusiva não tem lhe fornecido ferramentas essenciais para uma prática pedagógica efetiva para todos, esses, precisarão dispor do apoio pedagógico especial que complemente o seu trabalho na perspectiva da inclusão. Nesse sentido o professor itinerante, que tem como função principal o assessoramento sistemático dos alunos com deficiências, oferecendo recursos didáticos específicos que favoreça o avanço de sua aprendizagem.

Para Serra (2008):



“*O assessoramento ao professor de classes inclusivas é uma condição indispensável ao sucesso do trabalho, sendo necessário fazer valer o que as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica proveem, desde a sua formação de base até o acompanhamento do seu cotidiano (p. 42).*”

É notório que ao adentrar na sala de aula com estudante que apresenta qualquer tipo de deficiência tem provocado no professor; desânimo, angústia e muitas vezes aflição, isso porque, ele compreenderá que sozinho não dará conta da realidade que se apresenta. Tais sentimentos são frutos do despreparo desse professor frente a sua formação que não lhe propiciou conhecimentos essenciais para uma ação educativa pautada nos princípios da inclusão. Essas preocupações são retratadas nas falas de Jesus & Effgen (2012) que apontam a importância da formação acadêmica do professor voltada

ao trabalho com a diversidade.

“*Concordamos que há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (p.20).*”

Esse discurso remete-se a refletir que a inclusão de pessoas com deficiências na sala de aula regular, ainda precisa ser bastante debatida e encarada como uma necessidade de uma sociedade que se diz democrática e inclusiva. “Contudo, é importante destacar que a formação de professores deve estar alicerçada em mudanças também no sistema de ensino e deve também contar com apoio das famílias dos alunos”

(VELTRONE & MENDES, 2007, p.07). No entanto, enquanto tal formação não tem sido ainda a dinâmica dos cursos de licenciaturas, emerge a necessidade de um professor itinerante que o subsidie o professor da classe regular quanto ao atendimento individualizado para os estudantes, para trabalhar as dificuldades especiais que esses apresentam.

A inclusão desse profissional no contexto escolar retoma-se a importância da inclusão social nos dias atuais, como também, promove a mudança da concepção de que aprender é um direito de todos (BRASIL, 1996).



Foto: <http://123rf.com>

## O PAPEL DO PROFESSOR ITINERANTE NA ESCOLA E A FAMÍLIA: UMA RELAÇÃO RECÍPROCA

Apesar de perceber-se um avanço significativo na educação ofertada para os estudantes com deficiência com o auxílio do professor itinerante, alguns entraves tem prejudicado essa ação, isso porque, o acompanhamento individualizado, acontece no horário diferenciado daquele em o que o aluno estuda na sala de aula regular, provocando a escassez desse público no espaço de acompanhamento especial. Nessa ótica é relevante que a escola promova discussões com a família para encontrar soluções que permita ao estudante, o direito de ser acompanhado. Caberá a escola por meio de reuniões, demonstrar a importância do acompanhamento individualizado, para que o estudante que tem deficiência possa ser avaliado, acompanhado sistematicamente na perspectiva da promoção do avanço de suas

aprendizagens, ou quando não for possível esse acompanhamento ser feito pelo professor itinerante, devido as suas limitações acadêmicas, ser encaminhado a outros profissionais da saúde.

Garcia (2004) aponta que:

“ O atendimento aos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular está previsto no Art. 7º da Resolução, com ênfase no serviço de apoio pedagógico especializado nas classes comuns. As condições desse atendimento estão dispostas no Art. 8º, o qual prevê também o serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos (p.52). ”

Apesar da pouca informação sobre as competências atribuídas ao professor itinerante, fica clara a preocupação em caracterizar o

trabalho individualizado e sistematizado de acordo com as necessidades peculiares de cada educando atendido. Para regulamentar as funções desse profissional a Resolução nº4 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, de 2 de outubro de 2009, através do artigo 2 estabelece que:

“ O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. ”

Com essa resolução, a introdução do professor itinerante, tem a finalidade de amenizar os entraves encontrados pelo professor no

desenvolvimento de práticas educacionais individualizadas. Nessa ótica segundo Brasil (2009), para que o estudante com deficiência alcance o efetivo aprendizado e o acesso à Educação Básica, no seu artigo 13, dá direcionamentos e comenta as atribuições do professor do AEE.

Baseado nas atribuições previstas em Brasil (2009), o professor itinerante passa a ser o mediador entre a prática pedagógica do professor da classe regular com as possibilidades de um aprendizado mais qualitativo para esses educandos, utilizando uma gama de recursos didáticos que possibilitem primar pela qualidade do trabalho pedagógico. Com essas atividades o estudante poderá recriar novos saberes, agregar outras competências, sempre com a presença constante desse profissional, estimulando-o a vencer novos desafios. As atividades propostas necessita estar em consonância com o conteúdo ministrado pelo

professor da sala de aula, caso contrário o processo de inclusão não acontece, e não vai favorecer um aprendizado significativo.

Além dessas atribuições é fundamental que o professor itinerante mantenha um bom relacionamento com o professor da sala de aula regular, isso porque é o professor que pode diagnosticar as maiores dificuldades que os estudantes apresentam. É nessa troca de experiências que ambos podem ajudar a melhorar as habilidades cognitivas desses estudantes contribuindo para a igualdade de oportunidades para todos. Também se reafirma que a família participe desse processo, fornecendo à escola informações valiosas que são relevantes, da vida familiar do estudante. Entende-se que é a família que convive diariamente com esse, e é através da troca de diálogo que o professor colhe elementos que são imprescindíveis no processo inclusivo, tanto na fase infantil, como na adolescência e na

fase adulta. Para Paniagua (2004):

“O estabelecimento de uma autêntica colaboração só é possível por meio de um processo de permanente negociação. É preciso reconhecer a enorme diversidade existente entre as famílias de crianças com eficiências; por isso, não se deve impor um modelo único de relação (p.344).”

Analisando a fala da autora, percebe-se a importância que a escola deve dar à família no processo de inclusão. Essa participação deve acontecer sistematicamente e não ocasionalmente como se costuma ocorrer. É comum a família ser chamada à escola para resolver problemas do educando que ora apresenta e não para um diálogo aberto sobre suas experiências, expectativas e contribuições para a garantia de um aprendizado satisfatório. Essa ação escolar contribui para o afastamento da

família na escola, e essa prática vem de muitos séculos e nos dias atuais, mesmo com tantas mudanças ocorrendo a todo instante na sociedade, ainda se perpetua em algumas escolas públicas e não democráticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, tentou-se mostrar a importância do papel do professor itinerante nas escolas inclusivas, bem como a relação que a família tem com a escola. Conclui-se que na era da inclusão social, o papel que o professor itinerante desenvolve é fundamental para uma ação educativa paltada nos princípios da inclusão. Entretanto, constatou-se que a participação da família nesse processo ainda é bastante tímida, isso se dá pela falta de

esclarecimento e do diálogo da escola para com os pais.

Aponta-se que a escola necessita realizar encontros sistemáticos com a família com a finalidade de salientar o quão é positivo a vinda dos alunos a escola no contra turno para o acompanhamento especial, como apoio ao professor da classe regular, com vistas a promoção de um aprendizado significativo para todos no espaço escolar.

Contudo, percebe-se que a prática diferenciada que o professor itinerante realiza, ainda necessita de maiores ponderações, isso porque a escola precisa está munida de novos recursos didáticos pedagógicos, no qual o professor itinerante necessita para trabalhar com todos os tipos de deficiências que ora os educandos apresentam, principalmente os relacionados as novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane dos Anjos Nunes. ; VIANNA, Patrícia Beatriz de Macedo. Formação de professores aplicada à inclusão: o contexto de uma escola de alvorada – RS. Revista Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos v.1, n. 1, jun/2014. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/623>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

- Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.
- DELORS, Jacques. Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2001.
- FÁVERO, Eugênia A.G. Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Públicas De Inclusão: Uma Análise do Campo Da Educação Especial Brasileira. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- JESUS, D. M. de & EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: O professor e a educação inclusiva. Formação, práticas e lugares. MIRANDA, T. G; FILHO. T.A.G. O (Orgs.). Salvador. EDUFBA, 2012.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, (Colaboradores). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais; trad. Fátima Murad – 2.ed.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.3v.
- SANTOS, M.P, dos; PAULINO, M.M. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. (orgs.). \_ 2. ed. \_ São Paulo: Cortez, 2008.
- SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente escolar. In: Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. SANTOS, M. P. dos. (Orgs.). – 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação docente na perspectiva da inclusão. Comunicação científica: Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de educadores – 2007 -UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitora de Graduação. Disponível em: [www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf). Acesso em: 11 de jan. de 2016.



# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA



Foto: <http://123rf.com>



## LAÍS LOPES ROBLES

Pedagoga formada pela PUC-SP e pós-graduada em gestão escolar. Atualmente, é estudante de licenciatura, no curso de Letras na Faculdade Campos Salles. Está na área educacional há 10 anos atuando em instituições privadas, como Escola da Vila e em instituições públicas, na rede municipal, como professora de educação infantil e ensino fundamental I.

As brincadeiras e os jogos fazem parte da realidade e do cotidiano das crianças, principalmente na idade de 0 (zero) a 7(sete) anos. No contexto escolar, durante parte desse período de vida as crianças fazem parte da Educação Infantil. De tal forma, a fase da infância está envolvida em jogos e brincadeiras na maioria das atividades, com foco no desenvolvimento das

crianças.

O lúdico e a aprendizagem estão em estreita ligação, pois, os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (1989) analisa que o desenvolvimento infantil ocorre a todo tempo e que a criança se utiliza de interações sociais. Levando isso em

conta cabe ao educador proporcionar experiências diversificadas que trarão o desenvolvimento infantil e que irão fortalecer a auto-estima, aceitando e apoiando a criança sempre que necessário.

Segundo Santos (2000), durante séculos as atividades lúdicas foram vistas sem importância, foi a partir de 1950, por influência do avanço dos estudos sobre a criança, que as atividades lúdicas começaram a ser valorizadas.

Uma das atividades lúdicas conhecidas são os jogos e, segundo Carneiro (2003), primeiramente os

jogos tiveram origem:

“*Nos ritos religiosos, nas festas culturais, nas atividades de iniciação, portanto, faziam parte dos costumes populares. Incluíam lendas, ritos, mitos e arte, entre outros casos, registrados desde os povos primitivos*” (CARNEIRO; 2003, p.11)

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Com isso é fundamental que durante a formação do educador exista um grande foco para o lúdico, que leve o profissional a perceber a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, levando em conta a criatividade, a sensibilidade e a afetividade.

Cunha (2001) afirma que o brincar sempre está presente na vida do

ser humano. As primeiras atividades lúdicas, ainda quando bebê são ações exploratórias ricas em descobertas que podem ocorrer pela manipulação de objetos e brinquedos.

A autora também mostra a importância de diferentes tipos de brincar na infância: brincar sozinho, brincar de faz-de-conta, brincar com outras pessoas, brincar em grupo, brincar correndo, saltando, pulando, brincar experimentando e desenvolvendo habilidades, brincar inventando, brincar aprendendo, brincar jogando e competindo e brincar de trabalhar.

Sobre um dos tipos de brincar apresentados, as Orientações Curriculares da Educação Infantil (2007), afirmam que:

“*Por meio do brincar do faz-de-conta, as crianças buscam separar contradições, motivadas pela possibilidade de lidar com o acaso, com a regra e a ficção, e pelo desejo de expressar uma visão própria do real,*

*embora por ele marcada.* (SÃO PAULO; 2007, p. 56)

Piaget (1998) analisa o jogo como essencial para a criança e como facilitador do desenvolvimento infantil, ela se utiliza de jogos e brincadeiras desde muito pequena.

Piaget (1998) estabelece fases para explicar o desenvolvimento e apresenta o jogo de exercício, que é quando há a repetição de alguma situação, o jogo simbólico, baseado na representação de situações, e o jogo de regras.

Ainda, Piaget, (1996) destaca:

“*...nos seus primeiros meses de vida a criança já vivência grande ebulição afetiva, que deixará marcas indelévels no seu aparato psíquico. Seu ego começa a estruturar-se durante esta fase. Movida pelo princípio de prazer, e contrariada pelas inevitáveis frustrações que o meio lhe impõe, a criança passa pouco a pouco a ser regida*

*pelo princípio de realidade: abandona a “onipotência” que fazia confundir desejo e realidade, e passa interpretar o meio em que vive. (PIAGET, 1996, p.5)*”

Moyles (2006) revela que Piaget distinguiu três tipos de brincar: há o brincar prático caracterizado pelo brincar sensório-motor e exploratório, de bebês dos 6 meses aos 2 (dois) anos; um outro tipo de brincar, é o brincar simbólico que ocorre na fase pré-escolar da criança, é caracterizado pelo brincar de faz-de-conta, de fantasia e o brincar sociodramático da criança, de 2 (dois) aos 6 (seis) anos. Quando a criança está na fase do brincar simbólico ela dramatiza, desempenha papel social. É uma ótima oportunidade de a criança desenvolver a criatividade e utilizar livremente a sua imaginação e adquirir habilidades sociais, intelectuais, criativas e físicas. Há também os jogos de regras que caracterizam as atividades das crianças a partir dos 6 (seis) ou 7 (sete) anos de

idade.

Assim como a autora, Negrines (2000) também apresenta algumas idéias dos psicólogos:

“*Psicólogos contemporâneos (Piaget, Wallon, Vygotsky, etc.) também deram destaque ao brincar da criança, atribuindo-lhe papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano (maturação e aprendizagem); embora, os enfoques tenham diferenças significativas, seja na dimensão que cada um atribui ao jogo, seja em relação ao seu surgimento no processo evolutivo humano. (NEGRINES; 2000, p.18)*”

Moyles (2006) também analisa que para aplicar o brincar no currículo devemos dar oportunidade de isso ocorrer, proporcionando materiais, acessórios e situações nas quais as crianças tenham a liberdade de brincar e de aprender por meio dessa atividade.

Acerca sobre o currículo, o documento Orientações Curriculares da Educação Infantil (2007) também apresenta a importância do brincar estar presente no espaço escolar:

“*A criança teria na brincadeira que faz com outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação. (SÃO PAULO; 2007, p. 54)*”

De acordo com Cunha (2001), o brincar é importante na infância, pois traz contribuições para o desenvolvimento, para a exercitação potencialidades, para o aprendizado de uma maneira rica, a criança aprende fazendo e para o desenvolvimento da sociabilidade.

É importante que

exista o incentivo e a valorização do brincar. No brincar o envolvimento do adulto torna-se importante quando ele faz contribuições por meio de estímulos. As crianças por meio do brincar têm a chance de desenvolver habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

“*Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das*

*idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.* (BRASIL; 1998, p.27)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), o brincar também pode proporcionar situações em que as crianças precisem acionar seus pensamentos para que consiga resolver problemas significativos que aparecem. É por meio da brincadeira que a crianças poderá experimentar o mundo e ampliar sua compreensão sobre ele.

Segundo Bettelhim (1987):

“*A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não – resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. É também a ferramenta mais importante que possui para se preparar para o futuro e suas tarefas.* (BETTELHIM; 1987, p.168)

Acerca das vivências, o brincar será estruturado a partir de materiais oferecidos para as crianças e é por meio da interação com os materiais e com os outros que as crianças transformam em algo simbólico.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta o brincar como um dos princípios que devem embasar as experiências oferecidas: “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e Comunicação infantil. (BRASIL; 1998,p.13)”

Ao levar em conta a importância do brincar na infância, o professor assume o papel de proporcionar e estimular o uso de jogos e brincadeiras com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Ele também agirá como observador e mediador, a fim de trazer novas propostas e intervenções, de acordo com a necessidade das crianças.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do brincar na infância está nos estímulos, vivências, interações e reflexões que essas ações proporcionam. Levando isso em conta, fortalece a ideia da importância desse tema estar presentes em documentos curriculares, documentos escolares, discussões, estudos e no planejamento.

As atividades lúdicas, que são proporcionadas por meio de jogos e brincadeiras, representam uma potente possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Ao pensarmos na atividade lúdica dentro da escola, podemos pensar no papel do professor que é de extrema importância.

---

## REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho: Pais bons o bastante. Circulo do livro, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Vol 1, Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. Brinquedos e Brincadeiras formando ludoeducadores. São Paulo: Editora Articulação Universidade/escola, 2003.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

MOYLES, Janete e colaboradores. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEGRINES, Airton. O Lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Santos, Santa Marli Pires dos (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Espaços Lúdicos: brinquedoteca. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Santos, Santa Marli Pires dos (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SÃO PAULO. Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas/ Educação Infantil Prefeitura do município de São Paulo, Secretaria municipal de educação e Diretoria de orientação técnica. São Paulo: 2007.

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



# A MATERIALIZAÇÃO DO CÂNONE NO GÊNERO REGGAE



Foto: <http://123rf.com>

## ADRIANA ALVES FARIAS LIMA



Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP (2011); Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (1993); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2003); Especialista em Gestão Educacional pela UNICAMP(2007); Especialista em Língua Portuguesa pela UNICAMP (2013); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Neir Augusto Lopes, Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EE Dr.Ubaldo Costa Leite, Professora da Pós-Graduação na Faculdade Campos Elíseos.

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma leitura de uma letra de música do gênero reggae. Os estudos de gêneros textuais são muito antigos e achavam-se restrito na literatura. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura.

A concepção atual de

gêneros está baseada nos estudos de Bakhtin. Para ele, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana.

Conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto

social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto (cf. Bakhtin, 2006).

Marcuschi considera que os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social. Porém, mesmo que assumam o papel de interpretar as ações humanas nos processos de comunicação, os gêneros não se constituem como um processo rígido e fechado

às mudanças, antes, por serem considerados como eventos textuais são dinâmicos e se adaptam às mudanças sociais, culturais e tecnológicas (cf. Marcuschi, 2005).

Diante desta proposta, salientamos que para conhecer um gênero é necessário conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto (cf. Bahktin, 2006).

Marcuschi apud Bentes (2012) salienta que a oralidade interage com a

escrita e vice-versa. Trata-se do continuum oral-escrito, ou seja, há uma sinergia entre a oralidade e a escrita, onde uma não perpassa a outra.

Bentes (2012) observa um aspecto importante acerca da ideia errônea de que um texto oral não pode ser produzido graficamente, como é o caso de uma apresentação de jornal na TV; apesar do jornal ser apresentado oralmente, o jornalista apresenta as informações por meio da leitura de um roteiro escrito, ou mesmo por meio da ajuda de um ponto eletrônico, o que nesse caso, seria um texto oral em sua totalidade.

Nesse contexto, é possível salientar que os gêneros são entidades

sociodiscursivas e formas de ação social. Porém, mesmo que assumam o papel de interpretar as ações humanas nos processos de comunicação, os gêneros não se constituem como um processo rígido e fechado às mudanças, antes, por serem considerados como eventos textuais são dinâmicos e se adaptam às mudanças sociais, culturais e tecnológicas (cf. Marcuschi, 2005).

Em outros termos, entendemos que o gênero é um instrumento socialmente elaborado para mediar uma atividade, ao mesmo tempo em que a materializa; ou seja, é um instrumento mediador que precisa ser apropriado pelo sujeito para que seja eficaz.

## O TRABALHO COM GÊNEROS EM SALA DE AULA

Bentes (2012) ressalta que o texto oral pode ser considerado multissemiótico, pois além da fala, encontramos fatores comunicativos, por exemplo: a linguagem corporal, gestual, a respiração e a entonação.

Atrelando isso ao continuum oral-escrito de Marcuschi, podemos dizer que a oralidade e a escrita podem estar mais ou menos presentes em um texto falado ou redigido, o qual está sujeito aos diversos elementos

multissemióticos existentes em sua unidade composicional.

Para Marcuschi apud Bentes (2012) as práticas sociais da oralidade e da escrita se diferenciam pelo modo de produção.

Os gêneros produzidos na oralidade requerem um conjunto de estratégias que viabilizam sua reprodução. Diante disso, por meio de atividades de retextualização é possível pressupor as operações de idealização e transformação na construção de sentidos do texto.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) apresentam uma metodologia e os procedimentos para o ensino dos gêneros textuais em sala de aula. A metodologia utilizada ficou conhecida como ensino por sequências didáticas, realizado com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados (Marcuschi, 2008, p.211).

A sequência didática é um conjunto de atividades organizadas para a apreensão de um gênero textual. Dolz & Schneuwly (2004, p. 51) explicam que se trata de “uma sequência de módulos de ensino, organizados c o n j u n t a m e n t e para melhorar uma

determinada prática de linguagem”, que tem o objetivo de levar os alunos a conhecerem um determinado gênero textual para que possam posteriormente elaborar um texto pertencente a este gênero e deles se apropriarem. Assim, a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.

Especificamente em relação aos gêneros orais enfatizamos que os gêneros orais públicos apresentam sempre uma natureza multissemiótica. O gênero palestra proporciona muitos formatos, é um gênero oral formal público que pode apresentar uma linguagem formal ou informal, pois é variável de acordo com a sua esfera de circulação (c.f. Bentes, 2012).

Os PCN apud Rojo (2000) sugerem como metodologia para o ensino da Língua Portuguesa atividades de produção e compreensão de textos

em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de uso. O tratamento didático pode ser esquematizado:

USO→REFLEXÃO→USO

O eixo da REFLEXÃO envolve as práticas de análise linguística, pois toma o texto como unidade de ensaio, além dos aspectos ortográficos e sintáticos. Considera também os semânticos e pragmáticos – os PCN assumem uma perspectiva contrária à tradição gramatical e não fazem alusão ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos visando à norma culta ou se referem à dicotomia fala x escrita. Apontam para a necessidade de o aluno conhecer e valorizar as variedades da língua e o domínio da leitura e da escrita. “(...) a atividade mais importante, pois é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco” (PCN, 1998, p.28).

## O TRABALHO COM GÊNEROS EM SALA DE AULA

Tendo como objetivo refletir sobre as categorias literárias que entram em jogo no momento da avaliação de uma obra, elegemos o gênero textual musical reggae.

Para tanto, selecionamos o Grupo Rappa, com a música “Minha Alma” de Marcelo Yuka. Esclarecemos que esta música chamou a nossa atenção porque retrata a realidade da sociedade brasileira, de maneira geral e, especificamente a

realidade de muitos alunos.

Abreu (2001, p.61) observa que

“a escola tem sido um importante espaço de sacralização da literatura, da leitura e do discurso crítico. Ela tem inserido aos livros um lugar de repressão e de controle e tem ensinado, sobretudo, qual é o discurso “certo” a ser produzido sobre determinadas obras.”

Desse modo, sendo a escola o espaço de produção das diferentes artes propomos no decorrer deste texto a construção de um intertexto entre os conceitos teóricos sobre o ensino da literatura.

Salientamos que é possível analisar a estrutura literária da letra, especificamente, acerca da crítica ao comodismo da sociedade frente aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais que assolam nosso país.

### Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)

Marcelo Yuka

A minha alma tá armada e apontada  
Para cara do sossego!  
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)  
Pois paz sem voz, paz sem voz  
Não é paz, é medo!  
(Medo! Medo! Medo! Medo!)

As vezes eu falo com a vida,  
As vezes é ela quem diz:  
Qual a paz que eu não quero  
conservar,  
Prá tentar ser feliz?

As grades do condomínio  
São prá trazer proteção  
Mas também trazem a dúvida

Se é você que tá nessa prisão  
Me abrace e me dê um beijo,  
Faça um filho comigo!  
Mas não me deixe sentar na poltrona  
No dia de domingo, domingo!  
Procurando novas drogas de aluguel  
Neste vídeo coagido...

É pela paz que eu não quero seguir  
admitindo  
É pela paz que eu não quero seguir  
É pela paz que eu não quero seguir  
É pela paz que eu não quero seguir  
admitindo

A letra retrata que as grades das casas, o conforto dos carros e as vantagens da globalização estão aprisionando a sociedade.

O verso „é pela paz que eu não quero seguir admitindo” salienta que exigimos o fim da violência, mas não tomamos atitudes para buscar a paz.

Já nos versos „A minha alma tá armada e apontada Para cara do sossego!”, observamos

que, a sociedade insiste em promover a ideia de que está tudo bem no país, enquanto, na verdade, não está. E, ao passo que, milionários se protegem em suas mansões cercadas de requinte e vigilância, do outro lado do muro há uma favela sem condições de saneamento, com crianças sem escola e famílias sem alimentação.

A medida em que música diz “Mas não me deixe sentar na poltrona

No dia de domingo, domingo! Procurando novas drogas de aluguel. Neste vídeo coagido...” percebemos que todos se esquecem da vida e da realidade cruel que está constantemente ao nosso redor.

Neste contexto, podemos afirmar que somos enganados o tempo todo por uma sociedade que está com a sua moral e ética desvirtuadas.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando importância dos gêneros textuais em aulas de leitura, procuramos buscar bases teóricas capazes de fundamentar um tratamento adequado ao ensino de gêneros.

Pelo fato de a escola ser o lugar em que circula diversos gêneros e tipos de texto, consideramos fundamental propor aos alunos o estudo do gêneros que são presentes em suas relações sociais. Diante disso, buscamos por meio da abordagem proposta refletir e abrir outras possibilidades para o trabalho com o gênero reggae.



---

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Literatura, Leitura e Ensino. Curso de Especialização RedeFor-Unicamp de Língua Portuguesa. Campinas: Unicamp/SEE-SP, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENTES, A. C. Linguagem Oral: Gêneros e Variedades. Tópico 1: O trabalho com gêneros orais formais na escola. Campinas, SP. UNICAMP/REDEFOR, 2012. P. 1/8. Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
- \_\_\_\_\_, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva & MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- \_\_\_\_\_, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: Atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem em sala de aula - Praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de letras, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Bernard, SCHNEUWLY, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- Yuka, Marcelo. Minha alma ( A paz que eu não quero), 1999.

# SEGURANÇA PÚBLICA E PAPEL DO MUNICÍPIO?



## PAULO ROGÉRIO DE SOUZA

Mestre em Ciências Sociais pela UNIAN; Especialista em Gestão em Segurança Pública pela PUC/SP; Graduado em Ciências Matemáticas pela FATEMA; Professor convidado da PUC-SP; Educador do Centro de Formação em Segurança Urbana – SMSU; Professor conteudista da Faculdades Campos Elíseos; Inspetor divisão GCM/SP.

A transformação da organização política do Estado em curso, principalmente neste último século, reestrutura-se constantemente acompanhando o movimento dinâmico da sociedade, e nesse processo a necessidade de segurança é imposta como garantia do exercício da cidadania.

Cabe ao Poder Executivo o planejamento e a gestão de políticas de segurança pública, cuja finalidade é a prevenção e a repressão qualificada da criminalidade e da violência, e a execução penal.

A gestão e definição do sistema de segurança pública, capacitada para o enfrentamento e prevenção da violência e da criminalidade, se apresenta um desafio tanto para o Estado quanto para a sociedade.

## SISTEMA DE SEGURANÇA PÚBLICA- PERÍODO CONTEMPORÂNEO

Finda a Ditadura Militar, fato que ocorreu em 1985, instaurou-se a Assembléia Nacional Constituinte, em 1987, a qual promulgou a Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, documento que trouxe inovações para a Segurança Pública, se comparada com o padrão vigente anterior.

Sousa e Morais (2011) conferem que a polícia brasileira até então agia apenas de maneira reativa, ou repressiva, a atos violentos, atuando apenas depois que algum



Foto: Agência Câmara/DA

delito fosse cometido. Porém, a partir da CF de 1988 surge uma Polícia Comunitária instruída a atuar de modo preventivo (pro-ativo).

Pode-se verificar que a CF de 1988 também instituiu o princípio da gestão participativa, envolvendo toda a sociedade na resolução dos problemas relacionados à violência e criminalidade. Assim determina a redação do Artigo 144 da CF de 1988:

Art. 144. A segurança pública dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para preservação da ordem

pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio [...].

Carvalho (2003) entende que o modelo democrático, a partir da CF de 1988, trata a Segurança Pública como um caminho de acesso à cidadania plena, pois exige respeito à dignidade da pessoa humana, observando os Direitos Humanos.

Dessa forma, as competências estatais relacionadas ao controle social e à prevenção de delitos ficaram mais abertas à interação, seja com o setor privado, o público não-governamental, e

principalmente com a sociedade.

Fica claro que a evolução da Segurança Pública do Brasil sempre foi diretamente ligada à história da sociedade brasileira. O policiamento nacional, desde o seu surgimento na fase colonial, perpassando pelas fases do império, república, era Vargas e ditatorial, tinha suas forças direcionadas à ação repressiva. Porém, a partir da CF de 1988, surgiu uma gestão compartilhada da Segurança Pública com a sociedade, época em que se iniciou a observância dos Direitos Humanos.

---

## **SISTEMA DE SEGURANÇA PÚBLICA E GUARDAS MUNICIPAIS**

O SUSP – Sistema Único de Segurança Pública, mesmo que implantado parcialmente, contempla responsabilidades aos municípios, atribuindo-lhes funções de destaque tanto na elaboração, quanto na execução das políticas de segurança pública relacionadas ao enfrentamento da violência urbana.

Figura 1 - Ilustração do Plano Nacional de Segurança Pública



Fonte: Ministério da Justiça.

Porém, como bem divulga o Instituto Cidadania (2016), ainda hoje carece de definição a política de segurança pública em relação à segurança municipal.

Apesar de haver processos cujo objetivo é delimitar focos de ação nos municípios, ainda não foram definidos instrumentos operacionais capazes de realizá-los.

Apesar de há anos existirem em muitos municípios um instrumento voltado para a segurança, que são as Guardas Civis Metropolitanas (GCMs), as mesmas ainda não possuem metas claras e compartilhadas, e nem mesmo padrões de atuação claramente instituídos.

Apesar de as GCMs não possuírem uma identidade institucional

objetiva, fundamental para sua atuação, a política de segurança pública insiste em não formular para a corporação propostas reformadoras.

A política de segurança pública não lhes instituiu, ainda hoje, um gerenciamento de informações, princípios de planejamento, diagnósticos e avaliações regulares, controle interno ou externo, mecanismos de

legitimidade e eficiência, testes de rotina, formação ou requalificação orientados por finalidades públicas, acesso à tecnologia de informação e comunicação. Mesmo sua identidade profissional carece de reconhecimento.

O Instituto Cidadania (2016) comenta que, apesar de possuir em seus quadros funcionários valorosos e competentes, e de sua inequívoca necessidade

na manutenção da segurança urbana, por hora GCM não pode ser considerada uma instituição, no sentido pleno do vocábulo.

É válido frisar que alguns municípios realizaram experiências no âmbito da segurança pública, mas os resultados foram insuficientes e heterogêneos. Por exemplo, algumas prefeituras decidiram criar uma secretaria de segurança municipal,

porém sem instituir uma GCM; outras reformularam a competência de sua GCM, armando-a; houve ainda aquelas que as mantiveram desarmadas, apesar de seus programas de prevenção de criminalidade.

Dessa forma, a situação atual, como já citado, revela baixa institucionalidade, descontinuidade e ausência de avaliações.

---

## **AUTONOMIA DOS MUNICIPIOS E DAS GUARDAS MUNICIPAIS**

O artigo 144 da CF de 1988 ainda carece de regulamentação infraconstitucional, cuja objetividade é preencher lacunas legais. Quando o próprio dispositivo constitucional menciona no § 4 do referido artigo “conforme dispuser a lei”, ela se refere especificamente à criação de uma Lei Federal regulamentadora. Porém,

até os dias de hoje não existem leis que definam o padrão, normas e atividades das Guardas Municipais.

A implementação do SUSP inovou ao incluir os municípios no desenvolvimento de um novo modelo de atuação das Guardas Municipais no Brasil.

O serviço público do município, em sua extensão, é incumbido de alguns serviços a serem prestados pela Secretaria de Promoção Social: assistência ao menor, ao idoso, à criança, à portadores de necessidades especiais, à família; casa de passagem; núcleo de atendimento à família e programa de atendimento integral à



família, etc. Certamente, tais serviços devem ser objeto de proteção da Guarda Municipal.

Paralelamente a tais encargos, certamente o município precisa assumir atividades no campo da segurança pública e direitos humanos, devendo implementar as medidas necessárias à construção de uma identidade institucional às atuais Guardas Municipais.

É uma contradição visível que, ao passo em que se municipalizam fatores cruciais à sociedade, como o transporte, a saúde, ou a educação, a segurança pública vive ao largo de estatização.

Afinal, a CF de 1988, que considera o Município como ente federativo e lhe outorga autonomia, conforme o instituído em seus arts. 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]”, e 18º: “A organização

político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”, não é possível afirmar que o Município só tem legitimidade para criar Guardas para proteger seus prédios.

“*todos os órgãos que tem a incumbência de contribuir de alguma maneira com a segurança Pública, com previsão expressa no artigo 144 da Constituição, são responsáveis pela manutenção da ordem pública. Incontestemente, portanto que a Guarda Municipal deve participar deste mister. (Santos, 2016)*

”  
É evidente que a função das Guardas Municipais não se limita a proteger o patrimônio. Caso contrário não se teria o órgão municipal mencionado pela CF no artigo que trata da segurança pública (art. 144). Porém, infelizmente, para muitos as Guardas Municipais devem apenas

zelar pelo patrimônio.

Contrariamente a estes pontos de vista, basta citar que a CF deixa claro que o combate à criminalidade não é competência exclusiva de um ou outro órgão, mas sim de todo cidadão, pontuado como detentor de fração do poder de polícia. Portanto, não se pode afirmar que o combate ao crime não é da competência das Guardas Municipais.

Como bem impõem o artigo 301 do Código de Processo Penal, e o artigo 1º da Lei 6.368/76 (Lei antitóxicos), “Qualquer do povo poderá e as autoridades e seus agentes deverão prender quem quer que seja encontrado em flagrante delito”.

Mesmo que se interprete apenas o legislado pelo art. 144 da CF, O GM tem como incumbência proteger e conservar as ruas, praças e logradouros, assim como os bens públicos do Município.

Assim sendo, não se

pode negar que o BEM mais valioso é a vida, e que os bens materiais existem para servir a sociedade. Logo não poderiam os Municípios instituir Guardas Civis Municipais com o único fim de preservar os Bens, Instalações e Serviços públicos, mas sim, sua prioridade é proteger as populações, situação devidamente contemplada no Estatuto Geral das Guardas Civis – Lei 13.022/2014.

Maciel(2016)reafirma que deve o Guarda Municipal combater e coibir qualquer atividade

criminosa, pois em tais casos concretos, se esse agente de segurança se omitir, poderá (e deverá) ser responsabilizado judicialmente.

Ventris (2011) comenta que um determinado Senador da República afirmou que lançou uma PEC com o objetivo de proporcionar algum poder de polícia para as Guardas Municipais, o que considera um equívoco, pois a GM já é portadora do poder de polícia, primeiro porque a mesma atua em nome do Estado/Poder Público, segundo porque poder de

polícia é impossível de ser fracionado, diminuído ou aumentado, afinal ou se tem ou não se tem.

Assim, as Guardas Municipais, na atualidade vêm desenvolvendo várias atividades de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada Município, buscando atender os anseios das sociedades locais e, com isto, realizar serviços de comprovada eficiência e eficácia, o que tem acarretado um aumento substancial de criação de Guardas Municipais em todo o Brasil, tornando-as uma realidade irreversível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que a Constituição Federal de 1988 trouxe a institucionalização de uma nova estrutura organizacional e administrativa aos órgãos responsáveis pela segurança pública no país. Entretanto, vale ressaltar que os sistemas de segurança pública impostos pelos governos subsequentes se dedicaram mais efetivamente a priorizar

situações imediatistas, com vistas aos processos eleitorais periódicos.

Dessa forma, tornou-se impossível manter a continuidade dos sistemas de segurança pública elaborados a cada novo governo, fato que desarticulou instituições e esferas de poder, dificultando a definição e a estruturação de ações.

Por outro lado, a implantação de políticas como a do SUSP demonstra que a política de segurança pública do país tem sido também pensada sob o arcabouço de um novo paradigma.

A participação da sociedade, mesmo que ainda tímida, na gestão da segurança pública, indica que o país está caminhando para a consolidação de

uma política de Estado que entenda a segurança pública como uma questão multifacetada.

Assim sendo a missão da polícia de rua, ostensiva, uniformizada, preventiva, como o texto C.F (Lei das Leis) não dá exclusividade a nenhuma polícia, não há impedimento para a Guarda Municipal, fazemos uma pergunta: não são assuntos de interesse local, dos

municípios, da comunidade, o policiamento preventivo contra os crimes e a realização ininterrupta da segurança de todos?

Apesar de avanços significativos no sistema de segurança pública, fica claro que a maioria dos municípios enfrentam carências fundamentais; Falta até mesmo uma política que os constituem como protagonistas

da segurança e que determine a sua Guarda Municipal um perfil, uma identidade institucional, um horizonte de ação, um conjunto de funções e, muito particularmente, lhes atribua metas claras, publicamente reconhecidas. Esta é uma laguna que precisa ser preenchida pelos Municípios e Guardas Municipais em favor da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Instituto Cidadania. Projeto de Segurança Pública para o Brasil. BISCAIA, Antonio C. (Coord.). Acesso online a dados especializados. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/senasp-1/pnsp.pdf>> Acessado em 16/ago/2016.
- CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- COSTA, Arthur Trindade Maranhão. Entre a lei e a ordem: violência e reforma nas Polícias do Rio de Janeiro e Nova York. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Governo local e novas formas de provisão e gestão de serviços públicos no Brasil. Cadernos Gestão Pública e Cidadania. Vol. 04. Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- HOLLOWAY, Thomas H. Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX. Tradução de Francisco de Castro Azevedo. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- MACIEL, Mauricio. Um dos melhores estudos realizados para o avanço das Guardas Municipais. Disponível em: <<http://www.guardasmunicipais.com.br/component/content/article/23-maciel/60-um-dos-melhores-estudos-realizados-para-o-avanco-das-guardas-municipais>> Acessado em 12/Jul/2016.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O ofício das sombras. Revista do Arquivo Público Mineiro. Ano XLII, nº 01, jan-jun 2006. p. 28-67.
- SANTOS, Marcelo A. Batista. Guarda Municipal como órgão garantidor da ordem pública? Disponível em: <[http://ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=13783&revista\\_caderno=4](http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13783&revista_caderno=4)> Acessado em 10/ago/2016.
- SAPORI, L. F. Segurança pública no Brasil: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- SOARES, L. E. A política nacional de segurança pública: histórico, dilemas e perspectivas. Revista Estudos Avançados. v. 21, n. 61. São Paulo, 2007.
- SOUSA, Reginaldo Canuto; MORAIS, Maria do Socorro Almeida de. Polícia e Sociedade: uma análise da história da segurança pública brasileira. V jornada internacional de políticas públicas. Campus Universitário de Bacanga. São Luiz, Maranhão. 23-26/ago/2011.
- VENTRIS, Osmar. Guarda Municipal: poder de polícia e competência. 2ª ed. São Paulo: IPECS, 2010.

# INTERDISCIPLINARIDADE NA ALFABETIZAÇÃO



## DEUZA BATISTA DE SOUZA

Professora de História e Sociologia na Rede Estadual de Ensino, e professora Alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Deficiência em Aprendizagem.

**Objetivo:** A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica das unidades sonoras; é um processo histórico de construção de um sistema de representação. Porém, a criança enfrenta dificuldades quanto à construção do sistema e ela reinventa esses sistemas. Deve-se respeitar a criança, reconhecer que ela não pede permissão para aprender. A alfabetização apoia-se no conhecimento que o indivíduo já tem da linguagem oral, seja conhecimento de estruturas sintáticas, seja de vocabulário que lhe permitem compreender seu meio linguístico.

**Justificativa:** Todas as crianças compreendem a linguagem antes de

serem alfabetizadas, o que a alfabetização traz de específico não é só a compreensão da linguagem. O que ela traz de específico é a capacidade de identificar e produzir a forma gráfica das palavras. Isso explica porque devemos distinguir entre o objetivo e o processo de alfabetização. Hoje muitos estudiosos falam sobre a alfabetização e letramento, mas o método mais difundido é o pregado pela educadora Emilia Ferreiro. O ponto de partida das situações de ensino são as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, o que de fato pensam e sabem sobre a escrita; é isto que possibilita que a aprendizagem seja significativa.



Foto: Hipersocialpel

## ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO

Segundo Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem duvida, em um ambiente social. Mas as praticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”.

De acordo com suas experiências com crianças, Ferreiro (1999, p.44-7) , esquematiza algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial.

- Restituir a língua escrita seu caráter de objeto social;

- Desde o inicio (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;

- Permite-se e estimula-se que a criança tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos;

- Permite-se o acesso

o quanto antes possível à escrita do nome próprio;

- Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreendera a relação entre a escrita e a linguagem.

- Não se pode imediatamente, ocorrer correção gráfica nem correção ortográfica.

A autora defende que, de todos os grupos populacionais as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto que os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar ressalta ainda que:

“*Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de*

*entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.* (Ferreiro, 1999, p.23)

”

Para Ferreiro & Teberosky (1985, p.18) a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos, levando a uma polemica entre dois tipos fundamentais; método sintético e método analítico.

O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O que se destaca neste método é o processo que consiste em partir das partes do todo, sendo letras os elementos mínimos da escrita. O método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes se faz posteriormente (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.19) .



Para Ferreiro (2000, p.30) se compreendermos que qualquer informação tem que ser assimilada, e, portanto, transformada para ser operante, então teríamos que aceitar também que os métodos (como sequencia de passos ordenados para chegar a um fim), não oferecem mais do que sugestões, incitações, praticam de rituais ou conjunto de proibições. O método, segundo a autora, não cria conhecimento.

Segundo Emília Ferreiro, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, na escola ou fora dela. No processo

de aprendizagem a criança passa por etapas com avanços e recuos, até dominar o código linguístico. O tempo para o aluno transpor cada uma das etapas é bem variado. Duas consequências importantes a ser respeitadas em sala de aula é respeitar a evolução de cada criança e compreender que o desempenho mais vagaroso não significa que a mesma seja menos inteligente. A aprendizagem não é provocada pela escola, mas pela própria mente das crianças, elas chegam a seu primeiro dia de aula com conhecimento.

Para Ferreiro & Teberosky (1985, p.18) a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos, levando a uma polêmica entre dois tipos fundamentais: método sintético e método analítico.

Ainda para Ferreiro "nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (1985,p.31) . Então para que o professor seja eficaz deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança.

---

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica das unidades sonoras; é um processo histórico de construção de um sistema de representação. Porém, a criança enfrenta

dificuldades quanto à construção do sistema e ela reinventa esses sistemas.

A criança alfabetiza-se (toma conhecimento do sistema alfabético e ortográfico) em situações de letramento – no

contexto de e por meio de interação, de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita.

O alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, integrando e articulando as várias facetas do processo

de aprendizagem é o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando na escolarização.

Com base na teoria de Piaget, o processo pelo qual a criança aprende a ler e escrever e mostra que, para a língua escrita, a criança precisa construir resposta para duas questões: o que a escrita representa e como ela representa. A criança procura compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta. Interagindo com a escrita, busca regularidade, constrói sistemas de interpretação, pensa, raciocina, inventa, coloca à prova suas antecipações; reinventa o idioma escrito, esse objeto social particularmente complexo. Ela deve compreender seu processo de construção e regras de produção. Isso é fácil dizer, mas difícil de aplicar de forma coerente e sistemática na prática. A criança chega à escola com notável conhecimento da língua materna, um saber linguístico que utiliza inconscientemente, nos atos diários de

comunicação.

O processo de aquisição da linguagem que é um princípio básico para o letramento, é fruto do convívio familiar, pois é nesse ambiente que o indivíduo aprende a se comunicar. Embora outros grupos de convívio social auxiliem esse processo, é no ambiente familiar que se dão os primeiros passos.

A linguagem é um recurso essencial para o desenvolvimento da comunicação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Para intervir no processo de socialização das crianças, a família utiliza técnicas acompanhadas por instruções orais. A forma com que cada família lança mão dessas instruções torna-se uma das responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem da criança. Ao conviver e se relacionar com adultos – modelos que interpretam e constantemente produzem escrita, a criança, desde muito cedo, age lidada com naturalidade com o contexto de leitura

e escrita. Portanto, a partir do momento que identifica e reconhece a importância da leitura e da escrita para sua prática social, a criança inicia precocemente seu processo de letramento. Este processo depende de como a criança vai ser introduzida no mundo da escrita e como vai conviver com essa escrita.

A alfabetização não termina com o domínio dos rudimentos da leitura e da escrita. É algo que acompanha o indivíduo por toda a vida. Inicia-se num primeiro olhar para as coisas do mundo, pela primeira pergunta realizada. O ver mais e melhor e o duvidar para poder questionar precisam acompanhar sempre esse adulto que por circunstâncias especiais tornou-se alfabetizador.

## INTERDISCIPLINARIDADE

Interdisciplinaridade é a articulação entre as disciplinas que permitem trabalhar o conhecimento globalmente, superando a fragmentação. Só um tema gerador trabalhado pela ótica de diferentes disciplinas não garante a interdisciplinaridade.

Japiassu escreve:

“ (...) o interdisciplinar constitui um motor de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino. Para tanto, mil obstáculos (epistemológicos, institucionais, psicossociológicos, psicológicos, culturais, etc.) precisam ser superados. Por exemplo: a situação adquirida dos „mandarinatos” no ensino e na pesquisa, inclusive na administração (cargos para os mais medíocres); o peso da rotina; a rigidez das estruturas mentais; a inevitável inveja dos conformistas e conservadoristas em relação às ideias novas que seduzem (ódio fraterno); o positivismo

*anacrônico que, preso a um ensino dogmático, encontra-se à míngua da fundamentação teórica; a mentalidade esclerosada de um aprendizado apenas por entesouramento; o enfeudamento das instituições; o carreirismo buscado sem competência; a ausência de crítica dos saberes fragmentados, etc. Todavia, o interdisciplinar deve responder a certas exigências: a criação de uma nova inteligência e de uma razão aberta, capazes de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores, utilizando uma pedagogia nova, etc. (Japiassu, 1995)*

”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CEB/CNB no. 15/98, instituídas pela Resolução nº. 4/98, entre outras disposições, determinam que os currículos se organizem em áreas – „a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento”

– estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia, redefinindo, de modo radical, a forma como têm sido realizadas a seleção e organização de conteúdos e a definição de metodologias nas escolas em nosso país.

A fragmentação do saber através da especialização está a exigir uma nova interação das disciplinas. Nesse sentido, „o conceito de interdisciplinaridade” - conforme Mello „fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos”. Nessa perspectiva, verifica-se ainda que muitas disciplinas se aproximam e se identificam, enquanto outras se diferenciam e se

afastam, dependendo dos aspectos que se pretende conhecer.

Segundo Mello:

“

*A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem, sentem necessidades de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. Se alguns procedimentos artísticos podem parecer profecias na perspectiva científica, também é verdade que a foto do cogumelo resultante da explosão nuclear também explica, de um modo diferente da física, o significado da bomba atômica. Nesta multiplicidade de interações e negociações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente,*

*pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo a „interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. (Mello, 1998)*”

”

A contextualização, outro princípio pedagógico que rege a articulação das disciplinas escolares, não deve ser entendida como uma proposta de esvaziamento, como uma proposta redutora do processo ensino aprendizagem, circunscrevendo-o ao que está no redor imediato do aluno, suas experiências e vivências. Um trabalho contextualizado parte do saber dos alunos para desenvolver competências que venham a ampliar este saber inicial. Um saber que situe os alunos num campo mais amplo de conhecimentos, de modo que possam efetivamente se integrar na sociedade, atuando, interagindo e interferindo sobre ela.

Os princípios da

identidade, diversidade e autonomia redefinem a relação a ser mantida entre os sistemas de ensino e as escolas. Essa proposta não deve ser entendida como ausência ou omissão do Estado. Ao contrário, a identidade e a autonomia das escolas são exercidas no contexto constituído por diretrizes gerais de ação e assessoramento à implantação das políticas educacionais, o que exige dos sistemas educacionais (federal, estaduais ou municipais), para que a autonomia não se configure como descaso ou abandono, a definição de diretrizes de uma política educacional que reflita as necessidades e demandas do sistema, em consonância com as Diretrizes Nacionais e a estruturação de mecanismos de supervisão / assessoramento, acompanhamento e avaliação dos resultados do desempenho das escolas.

Faundez (1999) diz: “A maior parte dos conhecimentos (ciências, crenças, emoções, etc.) se exprimem e se

comunicam por meio de textos orais e/ou escritos. Para poder se apropriar desses conhecimentos, o ser humano necessita dominar uma infinidade de gêneros de textos, sem os quais ele será confrontado a obstáculos, seja na aprendizagem, seja no ensino de tais conhecimentos". Portanto defende assim a alfabetização por textos.

Assim a interdisciplinaridade se faz inerente ao processo de alfabetização já que o processo de aprender a ler e escrever não se desenvolve

espontaneamente, só pelo fato de "o sujeito interagir com a escrita" dentro de um ambiente alfabetizador, como supõem algumas escolas. Ensinar como se lê, bem como ensinar como se escreve exigem do professor domínio de conhecimentos específicos, tais como: estrutura e funcionamento da língua em determinada sociedade, alfabetização nos diferentes gêneros textuais, os quais, para serem compreendidos, precisam ser estudados no contexto do discurso social. Esses e outros conhecimentos

específicos da área, articulados a uma formação profissional genérica sobre educação, sobre processo ensino-aprendizagem, são indispensáveis para que o professor desenvolva um ensino de leitura e escrita de boa qualidade. Equivale dizer que o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita pressupõe formação e informação, esforço intelectual, método, disciplina, autodisciplina, desejo, tanto por parte de quem se propõe a ensinar, como parte do aprendiz.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor é também resultado de uma atividade interdisciplinar, à medida que exige dele o domínio de conhecimentos que extrapolam a sua mera especialização disciplinar. No ensino de Língua Portuguesa, o professor deve conhecer, por exemplo, Psicologia da Aprendizagem, para nortear seu trabalho em sala de aula, pois

a metodologia a ser empregada dependerá de sua visão sobre a aquisição da linguagem. Pode-se dizer que somente assim terá condições de estabelecer um trabalho coerente entre teoria e prática. Se o professor acreditar que a aquisição da linguagem, como pensavam os estruturalistas empíricos, depende exclusivamente do ensino, continuará trabalhando com

exercícios estruturais repetitivos, drills, instrução programada, etc., acreditando que o aluno, ao introjetar as estruturas linguísticas, estará aprendendo português. Estarão na base desse trabalho os pressupostos de uma psicologia skinneriana ou behaviorista, do E-R.

Segundo Libâneo (1994), o processo de



ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Ela implica na articulação de ações disciplinares que buscam um interesse em comum. Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar.

Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos PCNS, pois é necessário que ele assuma uma atitude endógena e que faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa

perspectiva. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade.

O passo inicial para um trabalho interdisciplinar depende da atitude de abertura do professor, de uma postura que parte da própria vontade para buscar outros conhecimentos, ultrapassar os limites do próprio saber e superar a visão parcial que a especialização proporciona à realidade.

A vontade de praticar a interdisciplinaridade não é suficiente para Nogueira (2001), “há de existir uma vontade política que vai além do discurso e assuma uma atitude interdisciplinar”. Para o autor, é preciso romper com os velhos paradigmas e acreditar no novo para um verdadeiro comprometimento com o trabalho. É necessária uma conquista interna, individual que, segundo Japiassu, depende de uma,

(...) atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e das convicções levando ao desejo de superar os caminhos já batidos (1976, p. 82).

A interação entre as matérias tem o seu grau de importância que, segundo Fazenda (1996, p. 49), surge “como possibilidade de atingir uma ‘interação’, uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender”. Na reciprocidade entre os diferentes conhecimentos ocorre a mutualidade de influências, e assim torna-se possível promover não somente a transformação do conhecimento mas também as pessoas, por torná-las capazes de enxergar a realidade por diversas dimensões e, com isso, aumentar as possibilidades de análises e mudanças.

Pela utilização de uma “disciplina-eixo”, na

expressão de Greco (1994, p.94) , pode-se efetuar a relação entre os campos do saber a partir de uma disciplina. As outras matérias poderão ser integradas para facilitar um processo que busca ligar as disciplinas sem a intenção de criar uma superciência, mesmo porque não se elimina a identidade própria de cada disciplina. O isolamento completo é que descontextualiza a disciplina da realidade. É necessária a eleição de um eixo integrador para uma visão mais holística do saber e consequentemente interventor na realidade.

Os projetos interdisciplinares são,

para Nogueira (2001) , uma maneira de atingir a integração entre as disciplinas e os diversos saberes das diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, explica o autor, espera-se que ocorra a interação entre todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos), e não que as diferentes matérias ministradas de forma compartimentadas, embora tratando superficialmente da mesma temática, sirvam de subsídios para que cada aluno realize mentalmente sua própria integração.

A reorganização do currículo por projetos

é a principal proposta do educador espanhol Fernando Hernández (1998b, p. 52) . Segundo o autor, a noção mais globalizada do conhecimento é produzida quando o docente, a partir de um tema que surge da turma ou que venha nos programas oficiais ou em livros texto, busca propor aos alunos algumas relações. Para isso, vai fazendo confluir diferentes conteúdos de várias disciplinas em torno do assunto escolhido. Daí, todas as matérias se agrupam em torno de um tema comum. Dessa maneira tem-se uma noção globalizada.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O projeto interdisciplinar parte da dúvida, da pergunta, das indagações, do diálogo, da troca, da reciprocidade. Iniciando-se por questionar quem é esse professor-alfabetizador, surge à oportunidade de questionar-se a qualidade de seu trabalho, como poderia fazer para

melhorá-lo, que recursos, técnicas ou teorias têm sido desenvolvidos para que a alfabetização possa realizar-se mais plenamente.

O professor-alfabetizador, muitas vezes, desconhece o fato de existirem estudos que explicam

o porquê de algumas crianças aprenderem mais lentamente do que outras, de medidas a serem tomadas com essas crianças “denominadas lentas”, ou ainda, de como prosseguir com os que caminham mais rapidamente.

Um processo

de alfabetização de qualidade deve estimular a compreensão (leitura) e a produção (escrita) de diferentes textos e dos conceitos e intenções que cada um comporta. Segundo Vygotsky (1999) “uma palavra se torna incompreensível se o sujeito não dispõe do conceito que expressa tal palavra”. Disso decorre a necessidade de se ter em desenvolvimento um processo dinâmico de alfabetização que tenha em vista a formação de conceitos e não a mera repetição/junção de palavras, sílabas e letras.

Num projeto interdisciplinar, o resgate

desse momento em que o professor foi alfabetizado torna-se fundamental para seu trabalho com os alunos.

Um espaço para ele dizer as marcas advindas do mesmo possibilitará uma reconstrução histórica de seu itinerário na apreensão da leitura e da escrita, e revelará inclusive as causas de ele ser hoje um bom ou mau leitor, ou mau escritor (no sentido de verificar sua facilidade ou dificuldade) no domínio da língua escrita ou falada.

A análise da prática pedagógica do ponto de vista de sua multiplicidade,

complexidade e pluralidade, encontra em Guathier (1998) o fundamento de que ela exige além dos recursos da inteligência, os saberes do confronto contingencial, estes são mobilizados nas relações de sala de aula, mediados pela ética e consequentemente, expressos no agir prudente. Assim entendida, implica em um saber fazer, onde a razão pedagógica tornar-se uma razão prática, em busca da superação do modelo de racionalidade técnica e científica em busca de um processo ensino-aprendizagem que pressupõe interação com o outro para construção do novo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paulo Marcos Ferreira. Interdisciplinaridade e Alfabetização. Encontrado no site: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/interdisciplinaridade-e-alfabetizacao-5239566.html>. Acesso outubro/2016
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1997.
- BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a história. Boletim Informativo da ABL, n.4. 1998.
- FAUNDEZ, Antônio. A pedagogia do texto em algumas palavras. In: Intercâmbios – Informativo semestral do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos – IDEA, n.12, jul./1999.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. (org). Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- FERRARI, Marcio. Artigo: Emília Ferreiro a estudiosa que revolucionou a alfabetização, site revista nova escola: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>, visitado em 2016.
- FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- \_\_\_\_\_. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102pv.2.
- \_\_\_\_\_. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.104p.

- \_\_\_\_\_; FERREIRA, Nali Rosa e Col. Formação de Docentes Interdisciplinares. Editora CRV, 2013.
- GONÇALVES, Renata. Interdisciplinaridade. Encontrado no site: <http://monografias.brasilecola.com/pedagogia/interdisciplinaridade.htm>. Acesso outubro/2016
- GRECO, Milton. Interdisciplinaridade e Revolução do Cérebro. São Paulo: Pancast Editora, 1994. 2º ed.
- GUATHIER, Clermont; et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- JAPIASSU, H. (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- \_\_\_\_\_. A Questão da Interdisciplinaridade. Signos. Lajeado : FATES, 1995. p. 7-12.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Editora Cortez, 1994.
- MACIEL, Ralf. Alfabetização: abordagem interdisciplinar. Postado em 04/12/2005, site <http://www.zemoleza.com.br/trabalho-academico/sociais-aplicadas/letras/alfabetizacao-abordagem-interdisciplinar/>. Acesso outubro/2016
- MELLO, Guiomar Namó de. Diretrizes Nacionais para a Organização do Ensino Médio. Brasília : CNE, 1998. p. 33-36.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Erica, 2001.
- OLIVEIRA, Emanuelle. Interdisciplinaridade, artigo info escola encontrado no site: <http://www.infoescola.com/pedagogia/interdisciplinaridade/>. Acesso outubro/2016
- PAGLIARINI, Eliana de Camargo Magalhães. A formação docente para o trabalho interdisciplinar no ensino superior, encontrado no site: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/Sem13/elianapagliarini.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem13/elianapagliarini.htm). Acesso outubro/2016



Foto: www.123rf.com

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



## FERNANDA RUIZ

Tecnóloga em Logística pela FATEC Jahu, Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Agente de Organização Escolar na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.



## RAQUEL SANZOVO

Bióloga, Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; e professora da FCE - Polo Botucatu.

A contação de histórias como estratégia pedagógica pode contribuir significativamente com a prática docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso porque, além de educar e instruir, a contação de histórias contribui para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2007). Coelho (2000) aponta que a criança aprende com o lúdico, jogos, brincadeiras e a história contada de forma agradável desperta o interesse do aluno para o

aprendizado.

Quando trabalhada desde a infância, a contação de histórias pode estimular a leitura, como também estimular a aprendizagem acerca da decodificação do código linguístico. Segundo Bamberger (1991, p. 10) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

Várias fontes de aprendizagens podem ser desfrutadas com as histórias, contribuindo desde o incentivo à leitura e escrita até a noção de valores e sentimentos vivenciados pelo ser humano, manifestados durante a escuta de uma história. Estas noções de valores possibilitam uma reflexão da criança sobre o convívio em sociedade.

Deste modo, o docente deve propiciar momentos de leitura a fim



de estimular a formação de leitores e escritores buscando interação e ludicidade na literatura infantil.

Bettelheim (1992) afirma que o professor que utiliza contos de fadas na sala de aula conta com um precioso recurso da literatura infantil, podendo viabilizar a articulação entre

os eixos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as áreas do conhecimento, de maneira significativa e prazerosa para as crianças. O autor aponta que o conto de fadas antecede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo e por essa razão os contos são convincentes para ela.

De acordo com Bettelheim (1992) a contação de histórias é um dos instrumentos mais importantes que auxiliam na formação do indivíduo. Porém, pelo que se observa, atualmente esse método não é praticado no cotidiano escolar. E cada vez mais a contação de histórias se distancia do cotidiano das crianças.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

O professor pode utilizar de alguns recursos para enriquecer a contação, tais como: personagens de fantoches, avental com velcro, baú com alguns objetos, podem auxiliar e estimular a compreensão e envolvimento durante a história.

De acordo com Abramovich (1991) o professor/contador de histórias necessita de alguns preparos: 1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo; 2. Conhecer detalhadamente a história

que contará; 3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige; 4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança; 5. Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler; 6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo.

Como nota Busatto (2005), para que a contação seja bem sucedida, o narrador deve contar com o coração, de modo que se identifique com o conto e permita que o ouvinte também o faça. Acrescenta que “antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador” (BUSATTO, 2005, p. 47).

Deste ponto de vista, Busatto (2005) considera que:

“O envolvimento afetivo com a história narrada

*permite maior flexibilidade ao narrador, pois ele poderá perceber como ela atua junto aos ouvintes, e assim conduzir a narrativa para que aquelas demandas sejam atendidas. Cada narrador imprime sua personalidade ao conto, priorizando passagens que mais lhe impressionam, reforçando alguma imagem que lhe toca de uma maneira especial, uma intenção que considera primordial, e isto é natural, se pensarmos na narrativa como uma atividade dinâmica que atua sobre os diferentes níveis de realidade. (BUSATTO, 2005, p. 48)*



A postura corporal do narrador pode contribuir para a contação da história. O conto pode ser narrado sentado ou em pé, de modo que se sinta mais confortável, o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, pois dessa forma o corpo se encontra mais flexível e a expressividade corporal transmite uma linguagem do corpo harmoniosa. Tais posturas externas estão relacionadas com a postura interna. “Ao se permitir internamente, fica mais fácil soltar o corpo, e estas são condições favoráveis à narrativa” (BUSATTO, 2005,

p. 72).

A contação de histórias, para ter um bom resultado, deve ser realizada em um ambiente harmonioso, com um espaço físico adequado e aconchegante, de modo que o aluno se sinta confortável e interessado durante a contação. O professor ou contador precisa gesticular e expressar enfatizando os pensamentos, sentimentos e atitudes dos personagens, despertando a imaginação e sentimentos dos alunos, conforme aponta Abramovich (2005).

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vemos que o lúdico estimula a criatividade da criança fortalecendo processos de interação e criação, contudo, o trabalho com a preservação do ambiente estreita a relação homem-natureza. Literaturas sobre educação ambiental oferecem oportunidades para explorar o estudo

de ciências, defende Tahan (1966), a contação de histórias promove o enriquecimento de conhecimentos sobre animais, plantas, natureza, ciências e artes.

Busatto (2005, p. 39) acrescenta que “as Ciências Naturais também serão favorecidas pelo

conto, pois aqui pode-se pesquisar desde o ambiente onde este povo vive, até quem é esse povo, quais são seus hábitos, sejam eles alimentares, higiênicos, e como eles afetam este homem”.

Ressaltamos neste trabalho a importância do aluno, já nos

primeiros anos do Ensino Fundamental, ter contato com os conhecimentos científicos, o que pode ser feito com o auxílio da contação de histórias, pois, neste período, estará apto a construir repertórios de imagens, fatos e noções, essenciais para o estabelecimento dos conceitos científicos, o que se configurará nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

No entanto, Francisco (2015), que visou observar a contação de histórias enquanto recurso para o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental I, observou que a prática da leitura em voz alta é a mais utilizada para a transmissão de histórias. A narração oral, aquela que vale-se somente da memória, da voz, da expressão corporal e sem o auxílio do livro, praticamente inexistente no ambiente escolar.

Para os docentes entrevistados no estudo, o contar histórias em ambiente escolar foi visto como algo de extrema importância mesmo com

a falta de técnicas, de repertório de histórias para cada faixa etária, de dificuldade de “como contar” e falta de domínio dos conteúdos científicos.

Uma possível causa deste fato é que os docentes ainda possuem aspectos tradicionais de ensino e aprendizagem, sejam por carências na sua formação inicial ou até mesmo motivos políticos e econômicos da própria Educação. Essas carências durante a formação inicial acabam trazendo o sentimento de despreparo para ensinar ciências por parte do professor que decide utilizar de assuntos cotidianos (higiene, alimentação, etc.) conduzindo uma aula de forma mecânica (MENDES; TOSCANO, 2011).

É necessário que o professor disponha de conhecimentos que interfiram de modo indireto e/ou direto no desenvolvimento da criança para a proposição de ações escolares reguladas nos conhecimentos científicos e que sejam capazes

de superar práticas espontaneístas (MARTINS, 2011), possibilitando a relação entre o científico e o lúdico.

A leitura em voz alta, quando bem feita, ou seja, utilizando-se de elementos da contação de histórias, torna-se um momento pleno de prazer, de arte, de estética, que estabelece vínculo com os ouvintes e, narrador e plateia usufruem da experiência da unidade.

Contudo, entendemos que a contação de histórias serve como facilitador do aprendizado, trabalhando através do lúdico e baseado nas experiências vividas pelas crianças, a assimilação do conteúdo se dá de forma descontraída e prazerosa.

Diante da problemática sugerida nas histórias, a criança se sente desafiada a formar hipóteses e estender seus conhecimentos cotidianos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione; 1991.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1a ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

FRANCISCO, F. R. A contação de histórias no ensino de ciências: um recurso didático. Trabalho de conclusão de curso.

MARTINS, L. M. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos: metodologias de ensino. In: Pinho, S. Z. (Org). Formação de educadores: Dilemas Contemporâneos. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MENDES, J. S. B.; TOSCANO, C. O ensino de Ciências nos anos iniciais: um estudo com acadêmicas de Pedagogia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. X. Curitiba PUCPR. Nov. 2011.

SOUZA, M. A. Educação de jovens e adultos. Curitiba: IBPEX, 2007.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.



Foto: [www.cienciasnaturalesamp.blogspot.com](http://www.cienciasnaturalesamp.blogspot.com)



# AULAS INTERATIVAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES



Foto: [www.celsoantunes.com.br](http://www.celsoantunes.com.br)



## ANDREA RAMOS MOREIRA

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Gilberto Dupas – São Paulo-SP.

Este trabalho tem por tema abordar o uso do computador nas aulas e o que faz uma aula mais ou menos interativa. Para isso, buscamos orientação teórica em Silva (2004); Lemos (1997); Belloni (2001), Lévy (2007) e Braga & Buzatto (2012).

As mudanças econômicas e sociais nas últimas décadas viabilizaram a abertura de um cenário marcado pelos avanços das tecnologias e pela globalização. A

partir daí surgiram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que são ferramentas que oferecem possibilidades variadas de interação. Essas ferramentas são uma alternativa da era moderna que podem, também, ser um recurso para facilitar o acesso à educação, conforme podemos observar no Ensino a Distância (EaD).

Segundo Belloni (2001, p.9-11) o desenvolvimento da

EaD organiza-se em três gerações: a primeira surgiu no século XIX, em virtude do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação; a segunda desenvolveu-se na década de 1960. Essa geração introduziu no Ensino a Distância recursos radiofônicos e televisivos e a terceira surgiu na década de 1990 com a popularização do computador e o advento da internet com o World Wide Web (WWW) ou (WEB).

Assim, as constantes mudanças sociais viabilizaram o surgimento das TIC na educação, que ao longo dos anos vem sendo moldada pela



globalização e já pode ser apreciada pelo uso de diferentes recursos tais como: Internet, wiki, weblog, teleconferência, chat, fórum de discussão, correio eletrônico e plataforma de ambiente virtual.

Lévy (2007, p.11) lembra que “nunca antes essas mudanças das técnicas, da economia e do costume foram tão rápidas” por isso, o uso das tecnologias no ensino passou a ser uma necessidade.

Nessa perspectiva, Belloni (2001, p.4) ressalta que as “mesmas

tecnologias que globalizam as informações estão sendo aplicadas à aprendizagem aberta e a distância (...) dando lugar ao aparecimento de uma série de novas formas de aprender”.

Assim, entendemos que a sociedade se autorregulou para este cenário de novas relações sociais e com isso, buscou inserir maneiras de utilizar as TIC no ensino, conforme podemos observar nas ferramentas utilizadas na Educação a Distância (EaD).

Mediante esse cenário, aumenta a

importância do papel dos profissionais que atuam na educação e cresce, também, a pressão do setor econômico, pois, o papel da escola está se transformando e novas estratégias de ensino surgem de modo a responder às novas demandas econômicas e sociais, especialmente no que diz respeito à introdução do computador e da internet nas aulas, uma vez que a função social da educação é preparar os alunos para as práticas sociais.

## O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O uso das TIC na educação pode ativar mais o processo de mudanças na sociedade, possibilitando novas maneiras dos alunos interagirem e construir conhecimentos. Diante desse processo de mudanças, o professor exerce um papel

fundamental, na medida em que deve ser capaz de fazer uso dos recursos que as TIC oferecem.

Silva (2004, p.15) ressalta que

“

é preciso

*enfatizar a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica do professor a partir do movimento contemporâneo das tecnologias hipertextuais, esclarecendo que isso não significa meramente uma nova tecnificação da sala de aula. Em primeiro lugar está*

*a função social da escola, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias – a “alfabetização digital” entendida num sentido restrito: gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado –, mas, acima de tudo, a educação do sujeito em nosso tempo.*

Nesse sentido, para a organização de atividades interativas com ou sem computador, o professor deverá desenvolver competências em áreas como a cultura técnica, a comunicação e a mediação pedagógica. Para isso, deverá saber definir quais os objetivos pretendidos e como fará para alcançá-los, de modo a promover a interação na sua prática pedagógica.

Silva (2004, p.2) define interatividade como:

*“Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na “cibercultura”. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional*

*expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor a possibilidade de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. Grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa.*

No que se relaciona a interação e a cibercultura, Lemos (1997) observa que

*“a cibercultura, baseada nas tecnologias de princípio digital-interativo proporciona, nesse fim de século, um “revival” de interações sociais tribais. Vemos que o que importa hoje é muito mais a interação social através das novas tecnologias, que a simples melhoria da relação homem-máquina. O computador é um exemplo nesse sentido; surgindo como máquina de calcular sofisticada, ele se transforma num verdadeiro instrumento convivial e interativo. No reino das tecnologias*

*digitais e do ciberespaço, somos todos anjos da interatividade, imersos num “temps d’illumination”*(56).

Mediante essa perspectiva, para que o professor ofereça aulas interativas e que atendam a realidade social, ele deve ser competente para associar qualquer recurso tecnológico ou não tecnológico nas atividades propostas. Assim, independente de utilizar ou não os recursos tecnológicos, ele deverá pautar-se no planejamento e replanejamento das práticas, na interdisciplinaridade, no trabalho em equipe, no domínio das tecnologias e no uso pedagógico das atividades propostas.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de gêneros textuais tendo como ênfase as práticas de ensino e aprendizagem com vistas aos gêneros textuais que circulam entre os alunos é algo desafiador, uma vez que há muitas questões que envolvem a cultura dos alunos, a cultura escolar e a vida em sociedade.

Diante disso, o ensino deve criar condições de aprendizagem que viabilizem o ensino de maneira que os alunos sejam preparados para reconhecer e usar a língua de forma adequada em diferentes manifestações de comunicação. Ou seja, as aulas devem ser planejadas de modo que transitem entre a cultura dos alunos, a cultura da comunidade, a cultura da sociedade e a cultura escolar.

---

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância. 2. ed. Campinas (SP): Autores associados, 2001.

BRAGA, Denise; BUZATO, Marcelo. Multiletramentos, Linguagens e Mídias. Tecnologias e práticas comunicativas. Campinas, SP:

UNICAMP/REDEFOR, 2012. Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP.

LEMOS, A. L. M. Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. 1997. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>, acesso em 20/10/2016.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. Revista Diálogo Educacional, v. 4, n. 12, p. 93-109. Curitiba:

Ed. Champagnat, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1891/189117821008.pdf>, acesso em 19/10/2016.

# Publique o seu artigo na Revista Educar FCE



Saiba mais: (11) 4193-1617

# Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELISEOS