

Revista **a** EVOLUÇÃO

ISSN 2675-2573

Ano I - nº 3 | Abr/2020 | ISSN 2675-2573

NA ESCOLA, PROFESSOR; NA VIDA, SEMPRE APRENDIZ!

Ivete Irene dos Santos

DESTAQUES

GRANDES NOMES DA EDUCAÇÃO

Célestin Freinet

Foi um pedagogo e pedagogista anarquista francês cujas propostas continuam a ter grande ressonância na educação.



A EDUCAÇÃO ESTÁ EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

A RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO E DISTANCIAMENTO SOCIAL

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

ESTUDANTES EM ÉPOCA DE PANDEMIA

Profa. Ana Paula de Lima



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 3 Abril de 2020

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Ivete Irene dos Santos

José Roberto Lemela

Manuel Francisco Neto (Angola)

Thais Thomaz Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Organização:

Ana Paula de Lima

Vilma Maria da Silva

Amilza da Paixão Santos

Ana Paula de Macedo

Ana Raquel da Silva Almeida

Delmira Moreira da Cruz

Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Edgleid Sales Braga Bernardo

Geizibel de Cássia Caluta dos Santos

Jane Clementino de Souza

Lidiane Amaral Brito

Lilian Muller da Silva

Maria Helena Sotto Maior

Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Mayara Santos Teixeira Costa

Priscila Inakake

Rosemeire Santos de Deus Lopes

Veneranda Rocha de Carvalho

São Paulo
2020

Edições
Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Isac dos Santos Pereira

Ivete Irene dos Santos

José Roberto Lemela

Manuel Francisco Neto (Angola)

Thaís Thomas Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Profa. Me. Ivete Irene dos Santos

Profa. Me. Jaqueline Oliveira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Me. Veneranda Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio R. P. Medrado

José Roberto Lemela

Lee Anthony Medrado

Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos

Tel. (11) 98031-7887

Whatsapp: (11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com

https://primeiraevolucao.com.br

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

EXPEDIENTE

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) e autores(as) independentes a publicarem seus escritos de forma independente e livre de imposições. Propomos trazer a público textos e autores(as) que prezam pela autonomia e independência, que escrevam sobre educação e que reportem suas pesquisas, estudos e experiências nas salas de aula. Queremos possibilitar a esses professores/autores (conhecidos ou anônimos), a chance de terem seus escritos publicados.

O corpo editorial da revista é formado por professores, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e de profissionais do livro e da tecnologia da informação.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação; Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes; O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras cooperativadas e coletivas de profissionais da educação; Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

Incentivo a projetos de livros escritos por professores e autores independentes;

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais.

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 3 (abr. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

152p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 370

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

05 APRESENTAÇÃO

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

07 HOMENAGEM

Ivete Irene dos Santos

11 GRANDES NOMES DA EDUCAÇÃO CÉLESTIN FREINET

15 REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Estudantes em época de pandemia

ARTIGOS

1. A CONSTRUÇÃO DO SABER MATEMÁTICO PELA LITERATURA INFANTIL

Amilza da Paixão Santos

21

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: bilinguismo e biculturalidade como identidade

Ana Paula de Macedo

35

3. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Raquel da Silva Almeida

41

4. INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Delmira Moreira da Cruz

49

5. GRAMÁTICA DA LIBRAS

Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

57

6. O PODER DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edgleid Sales Braga Bernardo

65

7. EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

Geizibel de Cássia Caluta dos Santos

75

8. TRABALHAR COM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SALAS DE AULAS REGULARES

Jane Clementino de Souza

81

9. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Lidiane Amaral Brito

87

10. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM A PEDOGIA DE PROJETOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

Lilian Muller da Silva

95

11. A CONTRIBUIÇÃO DA POESIA PARA A LEITURA COMPETENTE

Maria Helena Sotto Maior

101

12. O QUE OS ALUNOS E PROFESSORES PENSAM SOBRE A AGRESSIVIDADE NA ESCOLA: O CASO DA ESCOLA 5020 EM VIANA-LUANDA

Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

107

13. ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mayara Santos Teixeira Costa

125

14. A TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E O ENSINO

Priscila Inakake

131

15. A CULTURA AFRICANA E SUAS INFLUÊNCIAS

Rosemeire Santos de Deus Lopes

137

16. A RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO E DISTANCIAMENTO SOCIAL

Veneranda Rocha de Carvalho

147



A Educação está em processo de aprendizagem

Ana Paula de Lima

Parece redundante o título acima! Mas a ideia é provocar, chamar a atenção para reflexão. As famílias, escolas, instituições e sistemas parecem estar chegando ao seu limite de controle sob o processo do desenvolvimento educacional, considerando inclusive a evolução histórica da educação. Esse quadro necessita, antes que entre em colapso, de uma repaginada, novas direções, métodos e discussões que atendam realmente a demanda da sociedade atual.

Segundo o item dois da definição no dicionário Michaellis, Educação é o “processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania”. Será que o processo educacional que se vive atualmente está contemplando com eficácia o objetivo descrito nesta definição acima? É certo que muito já evoluiu, transformou-se, já se adequou e se

adaptou, mas essa mudança ainda está no caminho, pois as necessidades e exigências estão evoluindo numa velocidade imensa, dando a impressão de que quando algo novo é descoberto e aplicado em situações educacionais, no dia seguinte já parece estar ultrapassado... E essa é a impressão que justifica o título, “está em processo de aprendizagem”.

A necessidade de mudanças e de novos paradigmas é percebida também quando se reconhece que muito se aprende com os mais jovens, ou quando se admite a ampliação do conhecimento enquanto ensina, também quando se enxerga que educar deixou de ser um processo vertical, que vem de cima para baixo, agora ele é horizontal... Afinal, a estrada em direção ao futuro parece ser a mesma para todos, com maneiras de caminhar que se diferem; mas o horizonte está à vista e é para lá que devem seguir, de mãos dadas, alunos, professores e familiares.

A figura do professor muda, o ambiente educacional muda, as famílias mudam, os conteúdos mudam. Nada perde o seu valor, muito pelo contrário. É imensa a sensibilidade que o profissional da educação precisa ter, e exercitar, para sincronizar o seu conhecimento com as necessidades de seus alunos e as exigências emergentes de todo o sistema atual. Respeitosa essa habilidade e muito honrada quando, além de se reinventar a cada dia, o professor dedica-se a novos estudos e partilha suas experiências, colocando à prova de todos suas práticas através de escritos como esses que a Revista Evolução apresenta.

Nesta terceira edição é possível encontrar textos que apontam reflexões sobre o desenvolvimento humano e o respeito ao estudante quanto a pessoa que é, com seu ritmo individual e características pessoais advindas de sua própria história e seu percurso sociocultural, que pode ser organizado em conhecimentos como destaca a professora autora Lilian Muller da Silva em seu artigo sobre a importância de trabalhar projetos, descrevendo sobre a riqueza da real interação entre alunos, professores, conteúdos e ambientes, que proporcionam conhecimentos muito além do pedagógico, assim como valorizar cada traço do desenho infantil, sua representação e fases, destacadas no artigo da professora autora Ana Raquel da Silva Almeida.

A professora autora Rosimeire Santos de Deus Lopes, também faz reflexão sobre o respeito à diversidade, enquanto aponta em seu artigo dados sobre a cultura e as raízes que os afrodescendentes oferecem, em meio à luta sobre o preconceito e choque cultural, o que já passou da hora de serem superados.

Complementando o assunto que reflete à temática sobre preconceito, é possível considerar apontamentos sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências, muito bem reconhecidos nos artigos das professoras autoras Jane Clementino de Souza, Delmira Moreira da Cruz e Ana Paula de Macedo que apresentam, respectivamente, a necessidade da busca de alternativas, respeitando a legislação para a inclusão de qualidade, independente das diferenças encontradas em ambientes escolares; a herança da evolução histórica sob a ótica da inclusão escolar e a importância da educação bilíngue para alunos surdos, assim como a estrutura da aprendizagem da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), esclarecida pela professora autora Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira, em seu texto, nesta edição.

A revista, em seus artigos, oferece leituras interessantes na área da literatura, matemática e alfabetização, ressaltando os textos das professoras autoras Geizibel de

Cássia Caluta dos Santos e Amilza da Paixão Santos que possibilitam em seus escritos a visualização de diferentes caminhos que facilitam a formação de opiniões e sujeitos críticos, que compreendem os conhecimentos a partir de suas experiências e interações com o mundo, assim como a professora autora Maria Helena Sotto Maior que destaca em seu artigo o trabalho com poesias, interpretando informações e ampliando suas possibilidades de aprendizagens. Não deixando de destacar também a importância que as professoras autoras Edgleid Sales Braga Bernardo e Mayara Santos Teixeira Costa apontam em seus artigos que destacam os estudos a partir das artes, em especial a música e a dança, colaborando para o desenvolvimento psicomotor e a auto percepção do indivíduo no mundo em que se encontra, assimilando conteúdos e informações, se apropriando, assim, de uma linguagem mais acessível e interativa, que proporciona o encontro de si mesmo e organiza as aprendizagens, que se estruturam de acordo com as capacidades e habilidades de cada pessoa.

Esse movimento que envolve toda a aprendizagem e a sua relação com o indivíduo não deixa de apresentar novos rumos, advindos da velocidade em que o mundo se encontra atualmente, influenciado por tantas mudanças após acontecimentos históricos pontuais, apon-

tados no artigo da professora autora Lidiane Amaral Brito que contempla a evolução da educação durante décadas até os dias atuais, relacionando-se com os escritos da professora autora Priscila Inakake, que faz um percurso até a era digital. Uma revolução planetária que envolve inúmeras situações, programadas ou não esperadas, como a pandemia vivida no ano de 2020, o que é muito bem descrita no artigo da professora autora Veneranda Rocha de Carvalho que aponta o conflito do isolamento, fazendo referências às preocupações e questões socioeducativas, o que reafirmam o quanto que a educação está em processo de aprendizagem.

A Educação, especialmente, precisa ser reconhecida em sua condição de parceira nessa construção da formação do indivíduo digno para interagir e conviver em sociedade, consciente de que nada está estagnado, mas em constante mudança. O mundo precisa das pessoas com seus conhecimentos renovados, conscientes, que façam sentido, que girem sem parar, como a humanidade que habita um planeta que nunca para de girar.

Considerando toda a movimentação nessa linha das temáticas aqui abordadas, esta apresentação se encerra contemplado o artigo, recebido por intercâmbio cultural, de um estudo qualitativo realizado pela professora autora Maria Mbuanda

Caneca Gunza Francisco, no município de Viana/Luanda, em Angola que aponta a preocupação em lidar com a agressividade, considerando a opinião de professores e alunos que convivem em ambientes escolares e precisam lidar com situações de violência em seu dia a dia de forma positiva e transformadora. Esse texto complementa os outros, publi-

cados nesta terceira edição, na tentativa de confirmar o quanto o mundo está num momento de reconstrução e de aprendizagem, considerando as questões educacionais que são tão significativas para a constituição do ser humano que interage e se ressignifica a cada dia, em qualquer lugar desse planeta.

Ana Paula de Lima

Pedagoga Especialista em Educação Especial, com ênfase na Deficiência Múltipla e Surdocegueira, formada e pós-graduada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Organizou as coletâneas de artigos: “Educação Especial e Inclusiva: caminhos entre o real e o ideal” e “Quando a Educação Especial de Qualidade Acontece”. Publicou o livro “A trajetória de uma professora de Educação Especial”. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de São Paulo como Professora de Atendimento Educacional Especializado. Escreve mensalmente para a coluna da Revista Evolução sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiências.



Contatos:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp: (11) 994707514

A portrait of a woman with long, wavy, reddish-brown hair, smiling warmly. She is wearing a dark-colored top with a subtle pattern. The background is a dark, textured surface.

NA ESCOLA, PROFESSOR; NA VIDA, SEMPRE APRENDIZ!

Quando eu soube que minha mãe tinha sido contatada para que escrevesse uma homenagem biográfica sobre a atuação da minha madrinha Ivete Irene do Santos, como professora, não pude deixar de, eu mesma, começar a pensar nas imagens que eu tenho sobre educação por meio das conversas da minha mãe, uma professora, e pelos olhos de minha madrinha, que mais que professora, eu via como uma educadora e como

uma contadora de histórias.

Mas na verdade era assim que eu definiria minha madrinha: uma criadora de histórias de vidas e de mundos, pois muitas dessas criações eu vivi. E dúvidas de que eram reais, nunca tive, pois era isso também, minha mãe contava, que desde os tempos do magistério, ela, Silvia Oliveira Machado, conheceu uma Ivete sonhadora, uma guerreira e uma poeta que dava a vida aos seus sonhos por meio das palavras.

Da mesma forma, é assim vejo a minha madrinha; como alguém que apresentava ao mundo pelas coisas que lia, pela realidade que criava e pelas histórias que recriava.

Desde que eu era uma criança, brincava comigo de escolinha. Ensinando a pintar e pintando comigo. Ensinando a ler histórias, antes mesmo que eu soubesse ler, pois me mostrava as gravuras e pedia que eu contasse as histórias ouvindo o que as personagens tinham a me dizer. E foi assim que também eu aprendia a ouvir e a ler a vida, acreditando, às vezes, que a minha madrinha era a fada dos contos de fadas que eu estudava também na escola, mas conhecia bem com ela.

Na verdade, é difícil colocar em palavras todas experiências que vivenciei com e por meio da Ivete, já que em todo encontro, levava para casa mais que momentos gostosos em “família”, mas também enormes aprendizados. Pois ela não me mostrava só o mundo enfeitado dos contos de fadas, conheci com ela, por isso a defini como Ivete educadora, que existiam “Joões’ e Marias, pequenos polegares, Soldadinhos de Chumbo e aqueles que na sociedade seriam os sanitaristas de Hamelin, vendo sapos serem príncipes, mas pessoas serem ratos.

... sonhadora, uma guerreira e uma poeta que dava a vida aos seus sonhos por meio das palavras

Posso dizer, sem dúvidas que minha madrinha para mim é uma inspiração para toda a vida. Assim como perguntamos às crianças o que elas querem

ser quando crescerem, eu se fosse uma, responderia ser como a minha madrinha que, orgulhosa, ouço quando acham que sou filha dela pela aparência. Eu queria ser como ela também em alguns valores.

Como citei, adorava quando, em nossos passeios, achavam que eu era filha dela, mas mais ainda quando ela explicava que ser madrinha era o mais próximo de amor de mãe que ela teria, por opção, pois escolheu não ser mãe oficial de ninguém, para poder ser mãe de muitos. Eu acompanhei anos depois os debates e embates sociais que ela vivenciava em que uns enalteciam o amor de mãe como o mais sublime e, ela aos choros, chorava por filhos que não eram seus, mas dizia ser são filhos de todos e de ninguém. Isso não é sublime amor?

Envolvida nesse ideal, a vi em prática em ONGs como voluntária, fazendo o que mais acreditava: contar histórias, para mudar histórias. E isso era tão sua vida que me lembro de alguns aniversários dela, fazer questão, de comemorar na casa em que ela dizia que era também seu lar: Fundação Márcio Eduardo Barone Brandão.

E a Ivete adulta, minha madrinha, era também a filha da dona Irene que também me apresentava a Ivete criança, que me fazia ir desenhando nitidamente a essência dela, travestida em tantas personagens de mesma autora. Lembro-me claramente de que a Tia Irene, mãe da minha madrinha e que dá o seu nome composto Ivete Irene, contava-me algumas histórias de quando a Ivete era criança. Uma delas me marcou muito: na sua infância ela já saía de casa para vender picolé para conseguir seus tesouros materiais que valiam muito mais pela simbologia que adquiriam. Não parou por aí. Com a sua maneira “mandona” de ser (risos) - como diria minha mãe e também a mãe dela - ensinou-me como é valioso correr atrás dos meus próprios sonhos e objetivos, como é importante partilhar e a escolha entre o essencial e o supérfluo; a necessidade imediata e o que pode esperar.

Outra cena, envolvendo também picolé, trouxe-me essa aprendizagem para a vida toda; meu irmão, tia Irene, madrinha e eu fomos a um templo religioso e já envolvidos pelo contexto e convívio fomos comprar sorvete, sob convite de madrinha. Gabriel, meu irmão informou ter dinheiro e que pagaria. Prontamente, madrinha disse “oba!” e a genitora, no seu papel de matrona, assevera: “Ivete, você convidou”, mas ela sem pensar retrucou: não vou corrigir a boa ação de ter aprendido a dividir. Para ela, essa questão sempre teve seu valor mui-

to mais imaterial e simbólico do que o sentido consumista; tanto que, quando se sentia sem esperanças, abria comigo o seu “baú de tesouros”, que na verdade era uma caixa de papelão, para rever suas lembranças materializadas em fotos, cartas, marca páginas e até objetos planejados por longos anos para aquisição.

Por ser tão querida e, ao mesmo tempo, ensinando continuamente lições marcantes, estava sempre rodeada de pessoas de todas as idades. O meu grupo era obviamente o das crianças. Participávamos de muitas atividades em conjunto: dia das crianças na casa da madrinha, onde havia muitas brincadeiras (todas didáticas!) e narração de histórias. Dia de passeio e almoço em grupo, em que todas as crianças recebiam a mesma refeição, para que não houvesse desigualdade entre elas. Havia também os passeios individuais que, com certeza, eram meus favoritos, era o evento “Afilhado do dia”, que era um momento especial em que tínhamos a madrinha e a atenção voltadas só para mim. Era com essa dualidade que ela nos ensinava a lidar: o estar no coletivo, dividindo, vivenciando, experienciando as regras comuns, e o dia de ser o especial, em que geralmente era gasto em um passeio a ser dividido com muitos nesse dia especial. Era difícil, às vezes, saber que era o dia especial do outro, mas era muito bom enquanto isso, esperar com passeios em conjunto.

O mais inusitado é hoje retomar essas memórias e pensar como ela, que tinha tanto pavor de excursões escolares, conseguia nos conduzir em passeios e festas em que muitas vezes pais eram proibidos, isso também era parte de quão especiais eram nossos momentos, pois embora todos os nossos momentos fossem reportados aos pais por ligações, era interessante ver nossos pais querendo participar das festas divididas por grupos etários. Claro que as festas seguiam as regras rígidas de horário adequado às crianças, e também regras que iam desde músicas à vestimentas e ausência de maquiagens ou proibição de qualquer coisa que, segundo ela, adulterasse as crianças, mesmo que nossos pais permitissem. E vimos muitas vezes isso acontecer, divergência entre os afilhados, madrinha e compadres e a madrinha, então fada, muitas vezes virava a chata de outros contos: o mestre dos 7 anões (quando não O ZANGADO), a Fera de A bela e a Fera, a rainha do gelo, para não dizer a bruxa má ou a fada que amaldiçoa Aurora.

Mas ela dizia sempre: “Sou a mãe da Chapeuzinho Vermelho que não é tão boa assim, mas atribui responsabilidades à Chapeuzinho, preparando-a para o mundo lá fora, além da floresta”. Sei que ela era assim como professora, ‘pesquisadora e professora’. Não foi a professora mais querida nas escolas em que lecionou e, por motivos semelhantes, a faziam parecer a bruxa má e não mais a fada madrinha.

Na segunda escola em que lecionou, após reclamações sobre a rigidez e cobrança do compromisso dos alunos no cumprimento das tarefas pediu afastamento da turma, antes verificando o professor na própria unidade que poderia assumir.

O professor que assumiu a turma, acabou indo para a França fazer um curso e ela, a convite dos alunos e da direção, voltou à turma terminando o ano letivo e preparando também as comemorações para o centenário de Parelheiros, bairro, antigo distrito onde a escola era localizada. Mas a crítica à sua postura exigente e comprometida também ocorreu em outras duas faculdades em que lecionou. Especialmente pelos “sermões” que passava. Mas esses mesmos motivos a fazem hoje, mais de dez anos depois, ser a professora que pertence às redes sociais desses alunos que hoje são colegas de trabalho e se tornaram amigos.

Antes mesmo daquela época, antagonicamente como pode parecer, não tinha uma vida fácil e acreditava na possibilidade de vencer os problemas. Minha mãe, minha madrinha e a irmã, dividiam as custas de livros e maneiras de estudar para se preparar para o vestibular. Até então inimaginável para pessoas como elas, vindas de escola pública estudar em universidade conceituada. As três ingressaram. Ivete teve um agravante mas primeira motivação de prosseguir, sua irmã havia morrido em julho, e mesmo aos ca-

cos, juntou forças e prosseguiu estudando, sobretudo para ressignificar sua vida e dos seus próximos. Antes de terminar o magistério, já estava na USP e teve que se desdobrar nessa sobrecarga. Por isso era tão difícil aceitar dos alunos os “não posso e não consigo”. Pois ela se mostrava: “Foi difícil para mim, mas na caminhada com vocês, eu estou!”

Essa cobrança não é direcionada apenas ao outro, mas muito mais a si própria; já que, cobrando e falando para si que vai conseguir e que deve fazer o seu melhor. Esse comportamento, por exemplo, a trouxe diversos pesadelos devido ao medo de não conseguir concluir o

encerramento de ciclos e metas, por exemplo, terminar a faculdade na USP, posteriormente, terminar mestrado, ter que interromper o doutoramento, não estar correspondendo às expectativas dos empregadores, não estar sendo a melhor profissional que sempre almejou ser. Insegurança contínua mesmo já estando atuando com êxito há anos; porém a insegurança tornava-se constantemente visível a nós que convivemos com ela mais proximamente em meio às internações, que não eram pouca. Mas sempre produtiva e marcante, talvez faltasse dar-se conta: lutadora daquelas que a briga é promover a paz, mexendo a areia imersa em água para que ela se assente em arte. Mesmo sendo exemplo de perseverança e força, engajando-se em ONGs, produzindo livros, dando palestras e, mesmo em licença médica, fazendo vídeos otimistas e poéticos com os quais todos podem aprender. Como ela sempre analisou: a doença não transforma a pessoa em uma melhor versão, ela na verdade floresce o que já é, e ela continuava com sua essência “borboleta ainda que se visse na fase lagarta” - como ela também poetizava. Mesmo em meio oscilações físicoemocionais, constantemente, produzia movida e movendo ideais que faziam sua vida ter sentido. A cada saída da UTI se propunha o desafio de aprender algo novo ou apresentar-se ao mundo como uma nova versão de texto já clássico. Nesses últimos anos, coincidentes com a fase mais difícil da doença sanguínea e hepática foram



os anos em que textos e ideias suas foram registrados em jornais, programas midiáticos em que um dia foi audiência e espectadora e se tornou, depois produtora de conteúdo.

E se um lado cômico dela diz “Posso morrer, já sou imortal”, na mesma conversa ela diz: “Vou começar outro curso e outra obra, mesmo que deixe inacabada. Vou ter a ilusão e a esperança de viver mais um pouquinho. Apesar de nós no enredo, a vida é tão bonita”!

Esse é o maior motivo pelo qual me orgulho imensamente de tê-la em minha vida: seu prazer de viver como alguém que consegue olhar sua vida da plateia se vendo no palco e conversando com o autor passionadamente.

Hoje em dia, mesmo em distância física, sigo acompanhando com carinho e imensa admiração a atuação dela como professora, mas também como aprendiz da vida, apaixonada, como quem encontra seu eterno novo velho amor, seja na sala de aula, na sala de espera da vida, seja falando e escrevendo no grupo Edições Livro Alternativa. Terminando citando trecho de conversa com o editor, Medrado, que reitera

muito da minha percepção que podia ser distorcida pelo afeto uma eterna aprendiz dela:

“A história da professora Ivete é uma lição de vida e sucesso ainda cheia de capítulos a serem descritos, que envolvem detalhes sobre o tempo em que viveu e concluiu a faculdade, os concursos que passou, o Mestrado e as aulas, quanto professora Universitária, em que desenvolve o trabalho com uma complexidade singular e competência não encontradas em muitos lugares. Ela realmente faz a diferença por onde passa e deixa a sua marca especial de transformação vindas de suas grandes conquistas e muito esforço, Sempre uma grande mulher, que fez história e continua fazendo pois hoje, apesar de viver e lutar contra uma doença autoimune, tornou-se escritora com textos, artigos e livros publicados, dividindo seus conhecimentos, estudos e experiências, possibilitando que todo o seu saber continue com leitores que buscam enfim “o seu dia especial”! Podem ter certeza que ela sabe muito bem como oferecer esta sabedoria e eu sou prova real por viver e conviver, podendo transformar a minha vida a partir de seus sábios ensinamentos.”

Por **Tháise O. Alves**, 23 anos, formada em Secretariado Executivo Trilíngue pela FECAP, em 2016. Atuou como Instrutora da língua inglesa em São Paulo entre 2012 e 2015. Posteriormente por aproximadamente 4 anos foi assistente executiva do time global da multinacional DSM (indústria química). Atualmente mora na Alemanha trabalhando como secretária executiva na farmacêutica Boehringer Ingelheim e é promotora e consultora de conteúdos para LinkedIn e redes sociais.

CÉLESTIN FREINET

Célestin Freinet (Gars, 15 de outubro de 1896 - Vence, 8 de outubro de 1966) foi um pedagogo e pedagogista anarquista francês, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam a ter grande ressonância na educação dos dias atuais.

Freinet se identificava com a corrente da Escola Nova, anti-conservadora, e protagonizou as chamadas Escolas Democráticas. Segundo ele, além das técnicas pedagógicas, o ambiente político e social ao redor da escola não devia ser ignorado pelo educador. Como para Freinet a pedagogia comporta a preocupação com a formação de um ser social que atua no presente, o professor deve mesclar seu trabalho com a vida em comunidade, criando as associações, os conselhos, eleições, enfim as várias formas de participação e colaboração de tudo, na formação do aluno, direcionar o movimento pedagógico em defesa da fraternidade, respeito e crescimento de uma sociedade cooperativa e feliz. Para Freinet, "a democracia de amanhã é preparada na democracia da escola". Freinet desenvolveu o seu método pedagógico usando o mínimo de materiais didáticos, fruto do seu trabalho em regiões pobres da França.

Celestin Freinet nasceu no sul da França, na região de Provença, numa família de oito filhos. Seus dias de escola foram profundamente desagradáveis, e afetaram seus métodos de ensino e desejo de reforma. Em 1920 iniciou seu trabalho como professor de escola primária, antes mesmo de concluir o curso normal. Foi quando Freinet começou a desenvolver seus métodos de ensino. Ele atuou como professor-adjunto em Le Bar-sur-Loup e docente em Saint-Paul.



Em 1923 Freinet comprou um tipógrafo, para auxiliar a atividade de ensino, já que seu ferimento do pulmão dificultava que falasse por períodos longos. Foi com este tipógrafo que imprimiu textos livres e jornais da classe para seus alunos. As próprias crianças compunham seus trabalhos, os discutiam e os editavam em pequenos grupos, antes de apresentar o resultado à classe. Os jornais eram trocados com os de outras escolas. Gradualmente os textos do grupo substituíram livros didáticos convencionais.

Em 1924, Freinet criou uma cooperativa de trabalho com professores de sua aldeia, esta cooperativa suscitou o movimento da Escola Moderna na França. Neste mesmo ano inicia as primeiras correspondências escolares. Em 1925, conhece a artista plástica Élise, que começa a trabalhar como sua ajudante e em 1926 casa-se com ela, e anos depois tem com ela uma filha, Madeleine Freinet. Escreve o livro *A Imprensa na Escola* e cria a revista "La Gerbe" (O Ramalhete) composta de poemas infantis. Os métodos do ensino de Freinet eram divergentes da política oficial de educação nacional e causavam um clima de desconfiança, especialmente devido ao grande volume de correspondências trocadas, por esta razão ele foi exonerado de suas funções em 1935 e começou sua própria escola, junto com sua esposa, pouco antes do início da Segunda Guerra Mundial.

Na década de 1930, a escola de Freinet é oficialmente aberta, e, juntamente com Romain Rolland, ele lança o projeto Frente da Infância.

Em 1935, ele e Elise inauguraram sua própria escola. Esta escola serviu de inspiração para a Liga da Educação Francesa que não apenas copiou integralmente sua proposta pedagógica, como influenciou a Reforma do Ensino Francês (SAMPAIO, 2006).

Em 1940, Freinet é preso e mandado para o campo de concentração de Var, onde fica gravemente doente. Todavia, mesmo enquanto esteve preso, deu aulas para os companheiros. Sua esposa, Elise Freinet, depois de muita luta conseguiu sua libertação.

No final da década de 1940 Freinet criou o ICEM, Cooperativa do Ensino Leigo, em Vence, que reunia mais de 20 mil pessoas.

Em 1956 lançou uma Campanha Nacional para quantificar os alunos nas salas de aula. Lutava pelo máximo de 25 alunos em cada classe ou turma.

No ano seguinte, os seguidores de Freinet fundaram a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), que hoje reúne educadores de todo o Mundo. No Brasil atuam hoje em dia a REPEF - Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet, o

MEMNNE (Movimento Escola Moderna Norte Nordeste) e o Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal.

Para Freinet, a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. Sua carreira docente teve início construindo os princípios educativos de sua prática. Ele propunha uma mudança da escola, pois a considerava teórica e portanto desligada da vida.

Suas propostas de ensino estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela construía o seu conhecimento.

Através da observação constante ele percebia onde e quando tinha que intervir e como despertar a vontade de aprender do aluno. De acordo com Freinet, a aprendizagem através da experiência seria mais eficaz, porque se o aluno fizer um experimento e isso der certo, repeti-lo-á e avançará no processo; porém, não avançará sozinho, pois precisará da cooperação do professor.

Na proposta pedagógica de Freinet, a interação professor-aluno

é essencial para a aprendizagem. Estar em contato com a realidade em que vive o aluno é fundamental. As práticas atuais de jornal escolar, troca de correspondência, trabalhos em grupo, aula-passeio são ideias defendidas e aplicadas por Freinet desde a década de 1920.

Há princípios no saber Pedagógico que Freinet considerava invariáveis, ou seja, independentemente do local ou período histórico, certos pressupostos deveriam sempre ser levados em conta na prática educativa. Desta forma, postulou as chamadas "Invariantes Pedagógicas", consideradas como pilares de sua proposta pedagógica.

Desde a origem, o movimento sempre se manteve aberto a todas as experiências pedagógicas através de documentos, revistas, circulares, cartas e boletins. Freinet buscava formas alternativas de ensino, pois não conseguia se adaptar a forma tradicional, fazia também relatórios diários de cada criança. Ao que se refere às cartilhas, ele questiona seu valor, pois os conteúdos nada tinham a ver com a realidade da criança e, portanto, não

**Se não
encontrarmos
respostas
adequadas a todas
as questões sobre
educação,
continuaremos a
forjar almas de
escravos em
nossos filhos.“**

Referência: <https://citacoes.in/autores/celestin-freinet/>

traziam nenhum estímulo à aprendizagem da leitura. Freinet dava muita importância ao trabalho, pois este deveria ser o centro de toda a atividade escolar, enfatizando-o como forma do ser humano ascender, exercer seu poder.

Para Freinet, o aprender deveria passar pela experiência de vida e isso só é possível pela ação, através do trabalho. O trabalho desenvolve o pensamento, o pensamento lógico e inteligente que se faz a partir de preocupações materiais, sendo que esta, é um degrau para abstração. Freinet acreditava que no e pelo trabalho o ser humano se exprime e se realiza eficazmente. Lembrando-se que, quando o autor exalta o trabalho, não está referindo-se forçosamente ao trabalho manual, pois para ele o trabalho engloba toda a pesquisa, documentação e experimentação.

Em relação à intervenção do professor, só se dava para organizar o trabalho, sem precisar de imposições ou ameaças. Para ele, a disciplina escolar se resume a executar

uma atividade que envolva e torne a criança automaticamente disciplinada.

Outro aspecto importante para Freinet é a liberdade, relativa e não desvinculada da vida e do trabalho de cada um. Para ele, a liberdade é a possibilidade de o ser humano vencer obstáculos. Freinet buscou técnicas pedagógicas que pudessem envolver todas as crianças no processo de aprendizagem, independentemente da diferença de caráter, inteligência ou meio social (lembrando-se mais uma vez que ele afirmava que o conteúdo estudado no meio escolar deveria estar relacionado às condições reais de seus alunos).

Ao estudar o problema da educação, ele propunha que ao mesmo tempo em que o professor almejasse a escola ideal, criativa e libertadora, e que deveria também estudar as condições concretas que estariam impedindo a sua realização.

“A verdade é que nossos mestres e os seus servidores nunca têm interesse em que nós descubramos as leis claras da vida”

Célestin Freinet

Fonte: Wikipedia

https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin_Freinet

[Baixar Livro](#)

ESTUDANTES EM ÉPOCA DE PANDEMIA

Muito se tem discutido sobre a situação sobrecarregada dos adultos nessa época de isolamento social. Pais, avós, professores, profissionais liberais, empresários, comerciantes e tantas outras ocupações que tiveram que parar suas rotinas para se ocuparem das novas atribuições que a situação mundial exige com a Pandemia anunciada neste ano de 2020. E os estudantes? Que, a princípio, não assumiram novos papéis, continuaram sendo estudantes, filhos, crianças, parecendo ser, inclusive, um grande peso para algumas famílias, por estarem convivendo 24 horas por dia “a seu dispor”.

Será que as pessoas conseguem perceber esta grande oportunidade que estão tendo que vivenciar para criarem novas aprendizagens? Como as mães que se sentem desgastadas pelas milhares funções que lhes foram atribuídas, poderiam ser acolhidas com estratégias que envolvam dividir as tarefas?

É um momento delicado para todos e necessita, antes de tudo, de muito diálogo, de um resgate nas relações humanas e, mais uma vez,

a humanidade tem a chance de perceber que a verdadeira educação começa no ambiente familiar e é essa educação que antecede a educação escolar, pelo menos deveria.

As crianças voltaram para casa, para começar tudo de novo, resgatar valores que devem ser ensinados pela família, respeito, organização, divisão de tarefas, responsabilidade, rotina, alimentação regulada, horário para descansar, lidar com contradições, treinar a paciência, reconhecer seus próprios ritmos, refeições em família, tempo para conversar, tempo para se olhar, tempo para escutar, tempo para realizar junto, tempo, tempo, tempo...

A preocupação com as atividades escolares estão em segundo plano neste momento. Talvez toda essa desorganização acelerada do mundo contemporâneo estivesse precisando desse tempo, tantas crianças gritando por atenção, tentando serem vistas, procurando por alguém que as valorizem, poderiam estar procurando em outros lugares fora de casa, mas o Planeta parou e deu oportunidade para que pudessem conviver por um tempo maior com seus familiares. Parem tam-

bém, o ritmo é outro, acertem os passos.

Não importa o formato da família, não importa o tamanho da casa, não importa mais nada lá fora. Que bom seria se em todas as casas, as pessoas pudessem aproveitar esse tempo para se reconhecerem e se prepararem para voltar ao mundo mais certos de quem realmente são, com valores de humanidade mais esclarecidos. Aí sim, a educação escolar terá muito mais significado e fluirá numa velocidade com a certeza de que nenhum tempo foi perdido.

Este espaço de escrita na revista está reservado para as pessoas com deficiências... A partir de todas as reflexões aqui provocadas, que diferença isso faz? Seria diferente para estudantes com laudos de deficiências? A resposta é certamente: não.

O que se espera é que todas as pessoas consigam se perceber em suas famílias, reconhecer suas funções, compreender sobre convivência e respeito, independente das suas condições individuais. É tempo de se resgatar, auto analisar, conhecer suas possibilidades e estar pronto para redescobrir e voltar a interagir com a humanidade.

Até breve!

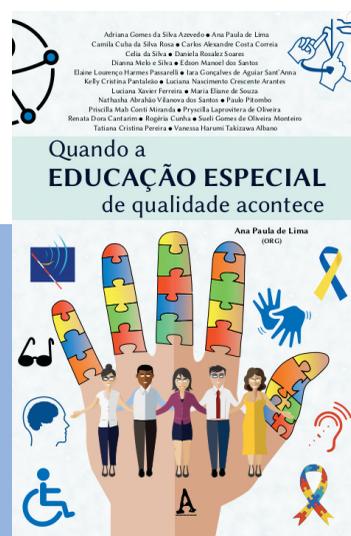
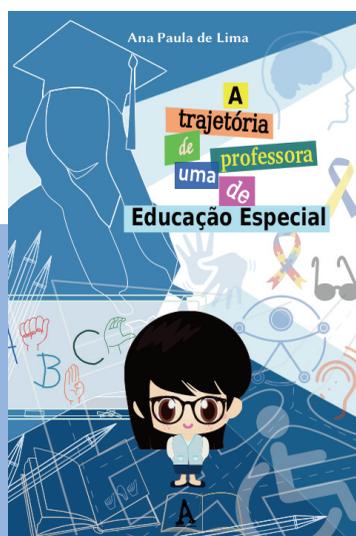
Aninha.



Contato:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514



Adquira em nosso site: www.livroalternativo.com.br

A CONSTRUÇÃO DO SABER MATEMÁTICO PELA LITERATURA INFANTIL

AMILZA DA PAIXÃO SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo mostrar como a matemática pode ser trabalhada utilizando a literatura infantil. Partindo do pressuposto que a literatura permite que a criança tenha uma convivência com os livros criando uma relação não passiva entre a linguagem escrita e falada, considerando que ela, de algum modo aparece à criança como manifestação do sentir e do saber, o que permite a criança inventar renovar e discordar. Buscou-se analisar quais contribuições da Literatura pode ser facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem em algumas noções matemáticas. A pesquisa foi feita no aprofundamento teórico sobre as inter-relações entre Literatura Infantil e Matemática, visando o ensino da segunda. Espera-se, com esta leitura, despertar o interesse dos professores para a utilização das estratégias de ensino aqui apresentadas, na construção do conceito de matemática, tornando o trabalho mais enriquecido, desafiante e lúdico para as crianças ao pensarem sobre algumas questões matemáticas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Matemática. Leitura. Aprendizagem Lúdica.

O trabalho com a matemática na escola de educação infantil tem sido baseado na concepção de que a criança aprende exercitando determinadas habilidades ou ouvindo informações do professor (SMOLE, 1996:62). Medeiros (1990:13-14) afirma que a clareza de uma explicação pode ser aparente porque ela pode ser evidente para quem a constrói, mas não para quem ape-

nas acompanha a exposição do raciocínio alheio. A clareza não é imediata sem um trabalho pessoal do aluno, sem o exercício sistemático do pensar. Kamii (200:8) destaca que a tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança fazendo-a compreender as ações matemáticas e não levá-las a dar “respostas corretas”.

A CRIANÇA E A MATEMÁTICA

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas, espaciais etc) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças tem e podem ter várias experiências no universo matemático e outros que lhes fizer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se, localizar-se espacialmente. Configura-se desse modo um quadro inicial de referências lógico-competências, de aprendizagem advindas de processo informal, da relação individual e cooperativa da criança em diversos ambientes e situações de diferentes natureza, sobre as quais não se tem planejamento nem controle. Entretanto, a continuidade da aprendizagem matemática não dispensa a intencionalidade e o planejamento. Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis ao adulto. Representam vias a partir das quais as crianças elaboram o conhecimento em geral e o conhecimento matemático em particular (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998:213).

A aquisição dos números e su-

as propriedades, de acordo com Fuson, Richards e Briars (apud Fayol, M., 1996:29) pode-se considerar que o desenvolvimento da corrente numérica verbal é elaborada de acordo com duas fases, que mais ou menos se superpõem. Durante a primeira, seria adquirida “de cor” uma ordem mais ou menos convencional de “etiquetas verbais”. Durante a segunda, essa ordem seria decomposta em entidades/abstrações relacionadas umas com as outras.

Sabe-se que para a aquisição da sequencial verbal, as crianças desde cedo detectam e compreendem que existem “palavras para contar” e outras que não são utilizadas com este objetivo (Sinclair e Sinclair 184). Dessa maneira Fayol (1996) constata que o sujeito de dois a cinco anos raramente recorre a outros termos para contar além daqueles canônicos. Quando o fazem, utilizam elementos – letras do alfabeto, denominações de cores – cuja organização em “pilhas” apresenta alguma analogia com a ordem verbal dos números.

Portanto, a aquisição da ordem verbal numérica que vai de 1 a 100 começa muito cedo – em torno dos dois anos – e não termina, na maioria dos casos, antes do final do primeiro ano de escolaridade. A própria idade das aquisições revela-se extremamente variável de uma criança a outra. Uma das razões das diferenças depende da diversidade dos estímulos fornecidos pelo ambiente.

Além das diferenças de nível e do ritmo de aquisição, o desenvolvimento segue sempre a mesma sequência. Tem sempre uma porção estável e convencional – cujo tamanho aumenta pouco a pouco – seguida de uma parte estável, mas não convencional – que procede uma última ordem pouco ou nada organizada. Esse modo de estruturação resulta do fato que, durante muito tempo, a corrente verbal é o objeto de uma aprendizagem de cor. Para Fayol (1996:33) isto é extremamente indispensável para as unidades – de 1 a 19 – e para os itens qualificados como “particulares” – de 11 a 15 – elementos que permanecerão, mesmo no adulto, tratados de maneira diferenciada. A partir de 16, e mais geralmente de 20 a 99, existem regras linguísticas de formação que a criança terá que descobrir e depois aplicar. Essas regras tornam supérflua a memorização sistemática. Entretanto, o armazenamento dessas regras necessita, por um lado, ter a disposição uma base de indução suficiente e a percepção da organização que o sustenta.

Do “saber de cor” à elaboração, considere-se que a aprendizagem “decorada” da corrente numérica verbal, além de exigir um esforço enorme, não permite a enumeração de uma coleção qualquer de cardinal até então desconhecido. Ao contrário, o armazenamento dos princípios de construção linguística da cadeia numérica, às vezes, alivia a tarefa e autoriza a linguagem ver-

bal de todo conjunto numérico. Para a criança o problema está em descobrir essas regras.

A formulação oral à escrita apresenta estudos recentes sobre a aquisição da numeração escrita a partir de três ordens de fenômenos: as crianças parecem perceber muito cedo a diversidade das funções do número, mesmo sem compreendê-las completamente; as dificuldades surgem com a utilização da notação posicional e, sobretudo, com sua compreensão; enfim, o setor no qual os obstáculos são mais árduos e mais difíceis de serem eliminados é o relativo à compreensão e ao emprego dos sinais de operações.

A contagem é uma habilidade cognitiva precoce (Wilkinson apud Fayol M., 1996:60). Trata-se de uma habilidade, pois necessita da coordenação de atividades visuais, manuais e vocais. Ela emana do cognitivo, visto que repousa sobre um conhecimento abstrato que diz respeito à ordem e à cardinalidade. Ela se manifesta precocemente, praticamente em paralelo a aparição da linguagem escrita (Durkin, 1986). O problema consiste em tentar caracterizar esse conhecimento que, ao que se sabe, apresenta uma grande instabilidade. Por um lado a idade de “domínio”, as vezes, varia de maneira considerável em função da tarefa e, por outro lado, quando das faces da aquisição, o sujeito oscila de maneira frequentemente imprevisível entre sucesso e fracasso.

Sobre a conservação, Piaget fez uma série de pesquisas relativas à conservação das quantidades descontínuas. As situações e materiais variam de uma experiência à outra.

De modo geral, a prova é desenvolvida em três fases. Os resultados obtidos nas discussões revelam que a evolução se efetua em três estágios.

Durante o primeiro estágio a criança acredita que as quantidades seriam, antes de tudo, avaliadas em função de qualidades perceptivas não coordenadas entre si. Haveria centralização sobre somente uma dimensão, e julgamento a partir de um único ponto de vista. Neste mesmo nível, a correspondência termo a termo, de maneira alguma, entra em conflito com as aparências contrárias.

O segundo estágio se caracteriza por soluções intermediárias entre a quantidade global desprovida de invariância e a quantificação. O “conflito cognitivo” tem origem na contradição entre o que se vê deduzido e o que se encontra observado.

A conservação do número, isso é, sua invariância afirmada apesar das modificações perceptivas das configurações, não resulta de uma constatação indutiva, mas de uma dedução. Longe de ser observada, a conservação seria concebida como necessária: nem a contagem, nem a correspondência termo a termo seriam suficientes para garanti-la, como confirmam as

reações das crianças dos estágios 1 e 2.

Segundo Fayol (1996:150) os processos de resolução de problemas aritméticos, assim como os de resoluções de problemas em geral, não dependem, nem mesmo nos principiantes, somente da organização matemática subjacente. Duas categorias de fatores intervêm: a semântica dos problemas, isto é, os conhecimentos que concernem às transformações, combinações e comparações de conjuntos de elementos; a formulação do enunciado ou das combinações das proposições sucessivas.

A evolução dos processos de resolução de problemas é da mesma ordem ao acesso a conservação. As crianças não recorrem, durante muito tempo, a operações no sentido matemático, mais concretamente, trabalham a partir de esquemas: ações manifestadas no exterior ou interiorizadas no pensamento seguindo, na medida do possível, a ordem de formulações utilizadas no enunciado.

Como no caso da conservação, a passagem dos sucessos “locais”, não coordenados e ligados a parâmetros diversos, a uma compreensão generalizada e necessariamente mais abstrata. As numerosas e sucessivas experiências com as quais a criança seria confortada na escola, mas também ao decorrer de sua vida, lhe permitiria constituir um “estoque” de “esquemas” de problemas, cada um

constituído de um “protótipo” de enunciado e procedimentos associados de resolução (Fayol,1996:45).

A prática, sobretudo a reflexão, conduziria o sujeito, por abstrações sucessivas, a construir uma organização cada vez mais geral e abstrata: a relação de inclusão.

A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Literatura é uma linguagem específica que, com toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão (COELHO, Nely, 2000:27)

A expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados á distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor. A criança era vista como um “adulto em miniatura”, e os primeiros textos infantis resultaram da adaptação de textos escritos para adultos. As obras literárias eram reduzidas em seu valor intrín-

seco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso.

O caminho para a redescoberta da literatura infantil , no século XX, foi aberto pela psicologia experimental que, revelando a inteligência como o elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto.

A literatura infantil é comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto e um destinatário-criança.

A localização da origem da literatura infantil em remotas expressões da literatura adulta por si só não explica as diferentes formas que ela vem assumindo desde que, no séc. XVII começou a ser escrita especificamente como tal: literatura para criança.

Diante das tendências que ela vem seguindo nestes três séculos de produção, é que um dos primeiros problemas a suscitar polêmica, quanto a sua forma ideal, teria sido o de sua natureza específica: A literatura infantil pertenceria a arte literária ou a área pedagógica?. As

opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam.

Entretanto, ao analisar as obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, poderá ser visto que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas: a da arte e da pedagogia. Sob esse aspecto, pode-se dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulador por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia.

A MATEMÁTICA E A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil permite a criança conviver com uma relação não passiva entre a linguagem escrita e falada. De algum modo a literatura aparece á criança como manifestação do sentir e do saber o que permite a ela inventar, renovar e discordar. Goés (1990:45) afirma que a literatura como criadora de imagens é capaz de desenvolver a capacidade de imaginar, fantasiar e criar a partir de imagens visíveis do texto. Para ela, a literatura é vista como uma rede de significações, pois o texto literário não se fecha em si mesmo, mas coloca-se na tangência de outros textos e do próprio leitor. Assim o livro infantil tem excelentes oportunidades para as crianças conhecerem a língua escrita e a realidade que a cerca.

Considerando importante aproximar o ensino de matemática e o ensino da língua, percebe-se que o trabalho com a matemática da educação infantil seria enriquecido se pudesse ser feita uma conexão com a literatura, isto é, poderia ser um modo desafiante e lúdico para as crianças pensarem sobre algumas noções matemáticas.

A criança ao ser interrogada pelo texto, volta a ele muitas vezes, para acrescentar outras expectativas, percepções e experiências. Segundo Kamii (200:32), as crianças que confiam na sua capacidade de tirar conclusões próprias, quando chegam a uma resposta para um desafio proposto, ou quando formulam um pensamento sobre um tema em discussão, não tem medo de se expressar sobre isso, e suas opiniões se mostram diferentes das dos outros, tentam convencer o outro ou admitem estar erradas. Desta forma, a história contribui para que os alunos aprendam e façam matemática, além de permitir que as habilidades matemáticas e de linguagens desenvolvam-se juntos, enquanto os alunos leem, escrevem e conversam sobre as ideias matemáticas que vão aparecendo ao longo da leitura. É este um dos objetivos principais da conexão entre a matemática e a literatura infantil.

Em termos gerais entende-se que estabelecer conexão em matemática implica:

a) Reconhecer a relação entre diferentes resultados da matemática relacionando várias representações de conceitos ou procedimentos umas com as outras;

b) Explorar problemas e descrever resultados usando modelos ou representações gráficas, numéricas, físicas e verbais.

É nesses termos e com tais preocupações que se propõe a conexão da matemática e com a literatura infantil para propiciar tal relação.

Sendo assim, com a conexão “matemática literatura infantil”, o professor pode criar situações na sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem a se familiarizarem mais com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a literatura e a matemática, dando oportunidades para eles escreverem e falarem sobre o vocabulário matemático. A comunicação pode ocorrer de modo natural quando os alunos são estimulados a falar sobre seus procedimentos, trocar ideias sobre propostas e problemas apresentados, quando se utilizam várias formas de linguagem para expressar o que concebem, percebem e acreditam (SMOLE,1996:133).

Dessa forma, as atividades que requerem interpretações e comunicação tais como leitura, ajudarão os alunos a esclarecer, refinar e organizar seus pensamentos, melhorar na interpretação, na abordagem e na solução de problemas matemáticos e desenvolver uma

melhor significação para a linguagem matemática. A leitura de livros de literatura infantil me parece adequada a essa finalidade uma vez que eles “convidam” o leitor a participar, a emitir opiniões e, ao mesmo tempo, encorajam-no a usar uma variedade de habilidades de pensamento – classificação, ordenação, levantamento de hipóteses, interpretação e formulação de problemas.

Por fim, coloca-se em foco o aspecto lúdico, da fantasia como elemento importante da conexão matemática/literatura infantil. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido das coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimento não expressos. Vygotsky (apud Smoke, 1996:70) afirma que a imaginação e a fantasia constituem base de toda atividade criadora e se manifestam por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

O uso da literatura em conexão com o trabalho de resolução de problemas permite aos alunos e professores utilizarem e valorizarem diferentes estratégias na busca por uma solução, tais como desenho, oralidade, dramatização, tentativa e erro, que são recursos normalmente esquecidos no trabalho realizado nas aulas. Viaggiani (1999:203) destaca que a importância dada à resolução de problemas é recente e somente nas últimas décadas é que os educadores passa-

ram a aceitar a ideia de que o desenvolvimento da capacidade de se resolver problemas merecia mais atenção. A caracterização de Educação Matemática, em termos de Resolução de Problemas, reflete uma tendência de reação á caracterização passadas como um conjunto de fatos, domínio de procedimentos algorítmicos ou um conhecimento a ser obtido por rotina de exercício mental. Hoje, a tendência é caracterizar esse trabalho considerando os alunos como participantes ativos, os problemas como instrumentos precisos e bem definidos e a atividade de resolução de problemas como uma coordenação complexa e simultânea de vários níveis de atividades.

O trabalho da matemática com a literatura infantil propicia um momento para aprender novos conceitos ou utilizar os já aprendidos. Mais que isso, apresenta um contexto que, por trazer uma multiplicidade de significações, evidencia a leitura e o conhecimento de mundo de cada leitor, suas experiências, suas perspectivas, suas preferências e sua capacidade de articular informações presentes no texto com outras não presentes. Dessa forma os alunos são e envolvidos em “fazer” matemática, isto é, eles se tornam capazes de formular e resolver por si questões matemáticas e por meio de possibilidade de questionar e levantar hipóteses adquirem, relacionam e aplicam conceitos matemáticos.

A LITERATURA INFANTIL E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Para Smole K., (1996:7) se um determinado material usado em aulas de matemática estiver adequado ás necessidades do desenvolvimento da criança, as situações-problemas colocadas a ela enquanto manipula esse material fazem com que haja interesse e sentimento de desafio na busca por diferentes soluções aos problemas propostos. A literatura infantil é considerada um material desse tipo.

De modo geral, os problemas que são propostos aos alunos são do tipo padrão. Isto é, podem ser resolvidos pela aplicação direta de um ou mais algoritmos; a tarefa básica na sua resolução é identificar que operações ou algoritmos são apropriados para mostrar a solução e transformar a linguagem usual em linguagem matemática; a solução numericamente correta é ponto fundamental; a solução sempre existe e é única; o problema é apresentado por meio de frases, diagramas ou parágrafos curtos e vem sempre após a apresentação de determinado conteúdo ou algoritmo; todos os dados de que o “resolvedor” necessita aparecem explicitamente no problema.

Combinada essas características, a maioria dos problemas convencionas acaba transformando o que deveria ser um processo de investigação em uma retórica, no sentido de apenas formular e responder questões, e gerar uma busca frenética por uma sentença

matemática que leve a uma resposta correta.

Quando se adotam os problemas-padrão como único material para o trabalho com resolução de problemas na escola, pode-se levar o aluno a uma postura de fragilidade diante de situações que exijam criatividade. Ao deparar com um problema em que não identifica a operação a ser utilizada, só lhe resta desistir e esperar a resposta do professor ou de um colega. Algumas vezes, ele resolverá o problema mecanicamente sem ter entendido o que fez e não será capaz de confiar na resposta que encontrou, ou mesmo, de verificar se ela é adequada aos dados apresentados no enunciado (SMOLE, 1996:73).

Para iniciar uma mudança nesse quadro, é preciso, em primeiro lugar, que se considere um problema como uma situação na qual o “resolvedor” não tem a garantia de obter a solução com o uso direito de um algoritmo. Desse modo, um bom problema deve ser interessante, desafiador e significativo para o aluno, permitindo que ele formule e teste hipóteses e conjunturas.

Essa mudança traz implícita uma série de habilidades em resolução de problemas que se espera ver desenvolvidas nos alunos como, por exemplo, formular problemas a partir de situações matemática ou não; verificar e interpretar resultados com respeito ao problema proposto; usar resolução de problemas

para investigar e entender os conteúdos matemáticos; adquirir confiança em usar matemática.

Resolver problemas é um espaço para fazer colocações, comunicar ideias, investigar relações é um momento para desenvolver noções e habilidades de matemática. A literatura infantil explorada na resolução de problemas é um recurso rico para ser utilizado com essa finalidade.

Primeiro (SMOLE, 1996:75) porque os livros infantis não exigem inicialmente do leitor outras informações, além daquelas que ele traz da sua própria vivência. Por isso, ao se propor os primeiros problemas, ainda durante a leitura da história, o aluno os resolve usando os recursos que tem dados do próprio texto, sem preocupar-se em saber ou não a “conta” que deve usar, ou sem medo de errar a resposta.

Segundo, a literatura infantil é facilmente acessível e proporciona contextos que trazem múltiplas possibilidades de exploração, que vão desde a formulação de questões por parte dos alunos até o desenvolvimento de múltiplas estratégias de resolução das questões colocadas.

Em terceiro lugar, a literatura infantil exige leitura e estimula a capacidade de interpretação de diferentes situações, o que também é uma habilidade essencial para um melhor desempenho dos alunos em resolução de problemas.

E quarto lugar, essa conexão da matemática com a literatura infantil propicia um momento para aprender novos conceitos ou utilizar os já aprendidos.

Em quinto lugar, a leitura do texto necessariamente pede debate, diálogo, crítica e criação. Explorar problemas nesse contexto pode auxiliar os alunos a transferir esse processo para outras situações de resolução de problemas.

E, por fim, o uso da literatura infantil em conexão com o trabalho de resolução de problemas permite aos alunos e professores utilizarem e valorizarem diferentes estratégias na busca por uma solução, tais como desenho, oralidade, dramatização, tentativa e erro, que são recursos normalmente esquecidos no trabalho tradicionalmente realizado nas aulas.

TIPOS DE LIVROS INFANTIS QUE PODEM SER USADOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

O primeiro aspecto a ser considerado quando se pensa na conexão entre a matemática e a literatura infantil diz respeito à seleção dos livros é pretendido utilizar.

Ao observar um livro que pretenda apresentar aos alunos, o professor deve refletir se os assuntos que ele aborda tem relação com o mundo da criança e com os interesses dela, facilitando suas descobertas e sua entrada no mundo social e cultural.

É importante observar que os assuntos, a linguagem, a apresentação e os valores do livro correspondam ao desenvolvimento psicológico e intelectual do leitor. Dessa forma, para Abramovich e Goés (apud Smole, 1996:75) torna-se necessário, ao analisar a obra, verificar a qualidade de impressão, verificar se o livro transmite um sentimento de respeito e dignidade pela pessoa humana, refletir se o livro transmite informações objetivas e fidedignas.

Muitos livros trazem a matemática inserida ao próprio texto, outros servirão para relacionar a matemática com outras áreas do currículo; há aqueles que envolvem determinadas habilidades que se deseja desenvolver e outros, ainda, providenciam uma motivação para o uso de materiais didáticos.

É fundamental que os alunos conheçam a história e se interessem por ela. Os alunos precisam ter direito à recreação, ao prazer da leitura gratuita e ao sonho. Para isso, o professor deve lembrar sempre de deixar o livro ser manuseado, folheado, buscado, separado, revisto até que a curiosidade seja despertada.

LIVROS DE CONTAGEM E OS LIVROS DE NÚMEROS

Estes livros possibilitam a exploração de ideias e conceitos matemáticos tais como: adição, subtração, multiplicação, divisão, sequência numérica e até valor posicional, além de auxiliar os alunos

a compreenderem noções e ideias ligadas ao conceito de número (SMOLE, 1995:10).

Podem ser incluídos nessa categoria: “Aritmética da Emília” (Monteiro Lobato, Brasiliense), “De hora em hora” (Ruth Rocha, Quinteto Editorial), “A revolta dos números” (Odett B. Mott, Edições Paulinas), “Livro de números do Marcelo” (Ruth Rocha, Quinteto Editorial), Coleção “Quadrinhas do Filopatás” (Elisabeth Bosetti e Simone Goulfer, Scipione).

Histórias variadas, podem ser contos folclóricos, contos de fada, fábulas ou outras histórias. Ainda que não escritos por matemáticos ou com o propósito de transmitir conceitos matemáticos, carregam idéias matemáticas direta ou indiretamente (SMOLE, K., 1995:11).

Incluir: “Coleção Favinhos de Mel” (Editora Scipione), “A cigarra e o grilo” (Lúcia Pimentel Goés, Brasil), “As centopéias e seus sapatinhos” (Milton Camargo, Ática), “Fábulas” (Monteiro Lobato, Brasiliense), “Ovo meu será seu?” (Ieda Aristides, Scipione), “As três partes” (Edson Kozminski, Ática), “Meus porquinhos” (Audrey Wood e Don Wood, Ática), entre outros.

Livros conceituais, são livros que exploram ideias matemáticas específicas mas de forma diferente do que os livros didáticos convencionais, pois são escritos de tal modo que encantam o leitor e ao mesmo tempo estimulam uma investigação

mais profunda dos conceitos (SMOLE, 1995:11)

Como por exemplo: “Polígonos, centopeias e outros bichos” (Nilson J. Machado, Scipione), “Na terra dos nove-fora” (Renate Watanabe, Scipione) e “Minhas primeiras formas” (Maria Lukács, Maltese-normal)

Por meio dos livros de charadas, o professor pode obter uma série de atividades que propiciam o desenvolvimento de habilidades de pensamentos tais como: precisão, checagem, levantamento de hipóteses, tentativa/erro que são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da matemática e, mais especificamente, essenciais para desenvolver a capacidade de resolver problemas e construir a linguagem matemática (SMOLE, K., 1995:12).

Nesse grupo pode ser citados: “O que é, o que é?” Volumes 1 e 2 (Ruth Rocha, Quinteto Editorial).

CONCLUSÃO

A experiência matemática das crianças, deveriam estar baseadas em problemas significativos e de interesse tanto para elas quanto para os objetivos que o professor pretende atingir com seu trabalho.

Os livros infantis podem servir como um complemento para o material tradicional de matemática e serem úteis tanto em trabalhos individuais como em grupo. Desta

forma o professor pode utilizar a literatura infantil para providenciar um contexto onde a matemática esteja presente de forma mais natural, para propor, criar e desenvolver com a classe problemas interessantes e desafiadores que permitem aos alunos, ampliarem tanto suas noções matemáticas quanto a suas habilidades de pensamento. Assim, as crianças são tratadas como indivíduo capazes de construir, modificar e integrar ideias, se puderem interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento e permita a elas ter tempo de pensar e refletir sobre seus procedimentos. Por isso, é importante selecionar atividades que encorajam os alunos a resolverem problemas, tomar decisões, analisar dados, discutir e aplicar ideias matemáticas. As atividades devem sempre estar relacionadas com situações que tragam desafios e problemas para serem resolvidos.

A resolução de problemas é um processo que permeia todo o trabalho e todas as atividades, fornecendo um contexto, no qual as noções e competências são desenvolvidas, enquanto as atividades se realizam.

Silva (1991:78) ressalta que estimular a criança a controlar e corrigir seus erros, seu progresso e rever suas respostas, possibilita a ela localizar em que falhou ou teve sucesso, e por que isso ocorreu. A consciência dos acertos, erros e lacunas permitem ao aluno com-

preender seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para continuar a aprender.

Acredita-se que seja importante, desde a educação infantil, que as crianças percebam que as ideias matemáticas encontram-se inter-relacionadas e que a matemática não está isolada das demais áreas do conhecimento.

Dessa forma, as crianças não apenas devam estar em contato permanente com as ideias matemáticas e, sempre que possível, estar interligadas com a literatura infantil, pois esta, usada de modo desafiante, pode convidar a múltiplas interpretações e auxiliar a re-estaurar o som de diferentes vozes no discurso da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GÓES, Lúcia P. **A aventura da literatura para as crianças**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 27 ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2000.

SMOLE, Kátia. **A Matemática na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

CALAZANS, Angela. **A matemática na Alfabetização**. 3ª. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1996

MEDEIROS, Cleide. Por uma educação matemática como intersubjetividade. In: **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, 1991.

VIGOTSKI, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp/Icone, 1990.

PIAGET, J., Szeminska, A. **A Gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FAYOL, M. **A criança e o número - da contagem á resolução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996

KARLSON, Paul. **A magia dos números**. Rio de Janeiro: Globo, 1961

COELHO, Nelly. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

DAVIS, D., OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARRA, C., SCAIZ, I. **Didática na matemática**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SMOLE, K. ROCHA, G., CÂNDIDO, P., STANCANELLI, R. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil**. São Paulo: IME-USP, 1995.

SILVA, D. **Para uma política educacional de alfabetização**. Campinas: Papirus, 1991.



Amilza da Paixão Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Uni Nove, Graduada em Letras pela Unisa – Universidade Santo Amaro, professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo e Ensino Fundamental pelo Estado de São Paulo.



Adriana Gomes da Silva Azevedo • Ana Paula de Lima
Camila Cuba da Silva Rosa • Carlos Alexandre Costa Correia
Celia da Silva • Daniela Rosalez Soares
Dianna Melo e Silva • Edson Manoel dos Santos
Elaine Lourenço Harnes Passarelli • Iara Gonçalves de Aguiar Sant'Anna
Kelly Cristina Pantaleão • Luciana Nascimento Crescente Arantes
Luciana Xavier Ferreira • Maria Eliane de Souza
Nathasha Abrahão Vilanova dos Santos • Paulo Pitombo
Priscilla Mab Conti Miranda • Priscilla Laprovitera de Oliveira
Renata Dora Cantarim • Rogéria Cunha • Sueli Gomes de Oliveira Monteiro
Tatiana Cristina Pereira • Vanessa Harumi Takizawa Albano



Quando a EDUCAÇÃO ESPECIAL de qualidade acontece

Ana Paula de Lima
(ORG)



EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: BILINGUISMO E BICULTURALIDADE COMO IDENTIDADE

ANA PAULA DE MACEDO

RESUMO

O artigo busca refletir a educação inclusiva para surdos em sua totalidade, não apenas com a presença de um intérprete de LIBRAS em sala de aula, mas pensando em um currículo específico para esse público, assim como um professor que ministre aulas em LIBRAS sem mediação de terceiros. Um outro ponto abordado é a priorização da Língua de Sinais (LS) como a primeira língua do surdo, pautando-se no bilinguismo como ensino-aprendizagem. Ações que, de fato, incluem o surdo no ambiente escolar, uma vez que esse é pensado e feito, respeitando todas as especificidades do aluno não ouvinte.

Palavras-chave: Intérprete de LIBRAS. Professor Especialista. Estudante surdo. Inclusão.

A educação inclusiva é um tema recorrente em vários estudos, pois o sistema educacional no Brasil possui várias carências e isso torna-se mais evidente ainda quando se trata de inclusão. As salas de aula do Brasil se apresentam, aos educadores, extremamente heterogênea e plural. Em meio à diversidade e diversos desafios que os professores precisam lidar para atingir seus alunos em sua totalidade, não se pode ignorar que neste cenário eclético tenham alunos com

necessidades especiais. É neste instante que o professor deve se mostrar mais que preparado, mas também capacitado para ensinar ao seu aluno apesar de suas especificidades. Este estudo busca entender e levar à reflexão sobre o ensino de alunos surdos a partir da sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Quando se fala em educação inclusiva, pensa-se em uma escola que oferece práticas pedagógicas heterogêneas fundamentada na

equidade. Mas nem sempre isso é uma tarefa fácil, visto que o professor nem sempre tem uma formação pedagógica que o capacite a lidar com a pluralidade da sala de aula. A partir daí se questiona se a inclusão para o surdo limita-se a ter um intérprete de LIBRAS em sala de aula ou se não seria melhor ter um pedagogo para ensinar o aluno não ouvinte? Aprofunda-se a discussão mais adiante sobre o bilinguismo, o ensino de língua portuguesa como a segunda língua do surdo.

No Brasil, a luta dos surdos por uma educação de qualidade, que respeitasse os aspectos socioculturais dessa comunidade, tem avançado. Depois de várias discussões, na década de 1980, concluiu-se que a Língua Portuguesa não pode substituir a relevância da Língua de Sinais na vida do surdo. Então, como a etimologia da palavra nos diz: o Bilinguismo é o uso das duas línguas. Sim, é claro que o surdo pode aprender uma língua oral, no caso do Brasil, o Português, mas precisa ser educado na língua natural, e este é um direito que a ele assiste. (Francislene, Jorgina, Maria e Montes, 2015, p. 31)

Entretanto, muitas vezes é preciso revisitar o passado para compreender o presente. A seguir será visto como se deu a história do surdo na sociedade ao longo do tempo.

Na antiguidade, os surdos não tinham direito à vida por serem considerados inválidos, não eram úteis para sociedade, portanto considerados estorvos. Alguns nomes foram fundamentais no desenvolvimento e estabelecimento de escola e alfabeto próprios para o surdo.

O primeiro educador de surdo que se tem conhecimento foi John Beverley (700 d.C), porém é Pedro Ponce Leon (1510-1584), monge beneditino, considerado o primeiro educador, já que ele criou a primeira escola para surdos em Madri e também o alfabeto manual. No entanto, só tinham acesso ao ensino, surdos de famílias abastadas. Seu método de ensino consistia na escrita e oralidade (datilologia).

John Bulwer (1614-1684) era médico e foi um grande incentivador da língua de sinais, publicou diversos livros sobre o tema.

Charles Michel de L'Épée (1712-1789) fundou na França a primeira escola pública para surdos, no total foram vinte e uma escolas fundadas por ele na França e Europa.

Alexander Graham Bell (1847-1922), não por acaso inventor do telefone, dedicou-se ao estudo da

fisiologia da voz para surdos, abriu sua própria escola para treinar professores de não ouvintes, casou com Mabel Gardiner Hulbard que era surda.

É também na França que o médico Jean Marc Gaspard Itard, em busca da cura, iniciou uma série de ações violentas como: tratamento de eletrochoque, utilizou sanguesugas para causar sangramentos, perfurou tímpanos, fraturou crânios, entre outras medidas, tendo levado um surdo a óbito.

A história envolvendo os surdos é permeada por absurdos e atitudes que hoje nos chocam.

Pensava-se que todo surdo era mudo, mas estudos provaram que, embora não possam ouvir, o aparelho fonológico está preservado, mas uma vez que não se conhece a palavra, não é possível reproduzi-la.

No Brasil, a primeira escola para surdos, Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, foi implantada em 1857 por Ernest Huet, com o apoio e incentivo do imperador Dom Pedro II o que foi um marco para a época. Huet era surdo, vítima de sarampo aos 12 anos de idade, de família nobre, estudou e tornou-se professor.

Huet ensinava a partir da Língua de Sinais Francesa, adaptando-a ao português. Aos poucos a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi se constituindo.

Hoje, o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Se analisar a história minuciosamente verá que a questão do surdo no Brasil e no mundo teve muitos pormenores que apresentam alguns fatos significativos para entender o percurso da educação inclusiva para surdos.

Uma das questões que envolve a educação para surdos está o intérprete de LIBRAS como mediador entre o professor e o aluno, em vez de dispor de um pedagogo bilíngue. É claro que não basta ter a escola bilíngue, é necessário que ela seja bicultural. Visto que a comunidade surda possui língua e cultura própria.

O que está claro é a importância da LS na educação dos surdos e o seu uso dentro da comunidade. A metodologia bilíngue veio para qualificar tal educação... Aliado a estas questões, deparamo-nos com a falta de profissional intérprete, comumente confundido com a figura do professor de surdos. Outro não é seu papel que o de viabilizar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes, da língua fonte para a língua alvo e vice-versa.

(Francislene, Jorgina, Maria e Montes, 2015, p. 31-33.)

A educação para surdos é vista como algo voltado somente para comunicação em vez de ser algo que propicie a mediação do conhecimento. A comunicação deve ser o meio e não a finalidade, uma vez que tais aspectos tornam a sala de aula um ambiente excludente e opressor. “A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda”. (Goldfeld, 2002, p.38)

Outra questão importante está na implementação de um currículo pedagógico próprio para esse público, respeitando suas especificidades e garantindo a equidade do ensino, como a alfabetização de crianças surdas por meio do bilinguismo, considerando a LS (Língua de Sinais) a primeira língua da criança e a língua portuguesa a segunda, uma vez que essa só será utilizada para registros escritos, bem como livros pensados para esse aluno.

Sim, os surdos precisam aprender o Português na modalidade escrita, para uma melhor integração na comunidade ouvinte, mas como característica da segunda língua. Mas o que se tem visto nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos é que as

metodologias utilizadas são voltadas para aprender às especificidades dos ouvintes. Ainda não se discute sobre a pedagogia surda, e o reflexo disto é a realidade de surdos que estudam Português da mesma forma que os ouvintes, sem que hajam professores preparados para a condução de um trabalho que propicie a ampliação da competência linguística dos surdos. (Francislene, Jorgina, Maria e Montes, 2015, p. 33)

Se considerar a escola de ensino regular, como ela se estrutura hoje, e o currículo, observa-se como o ensino não é igualitário tampouco atinge a todos, mas ambos podem e devem se adequar para que essa inclusão de fato aconteça. Para isso, deve-se respeitar e preservar a identidade do surdo que está representada na Língua de Sinais, assim como a língua portuguesa deve ser reconhecida como sua segunda língua. A proposta do ensino e professores bilíngues é uma necessidade real, vinculando o ensino-aprendizagem à figura do professor regente, e não à do intérprete. Pensar em um ensino exclusivo para o surdo não o exclui do contato social multiplural, mas legitima sua cultura dentro da comunidade surda. Da mesma forma que, inserir esse aluno à escola de ensino regular é uma forma de

segregá-lo, pois o excluiu de sua identidade bilíngue-bicultural.

REFERÊNCIAS:

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. **Formação de**

professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

Acesso em 01 de abril de 2020:
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf

Acesso em 23 de março de 2020:
http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_147.pdf

Acesso em 22 de março de 2020:
<https://academiadelibras.com/blog/primeira-escola-de-surdos-no-brasil-1857/>



Ana Paula de Macedo

Licenciada em Letras pela Universidade Nove de Julho, graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, pós-graduada em Tradução pela Universidade Nove de Julho, professora do Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo e Estado de São Paulo.

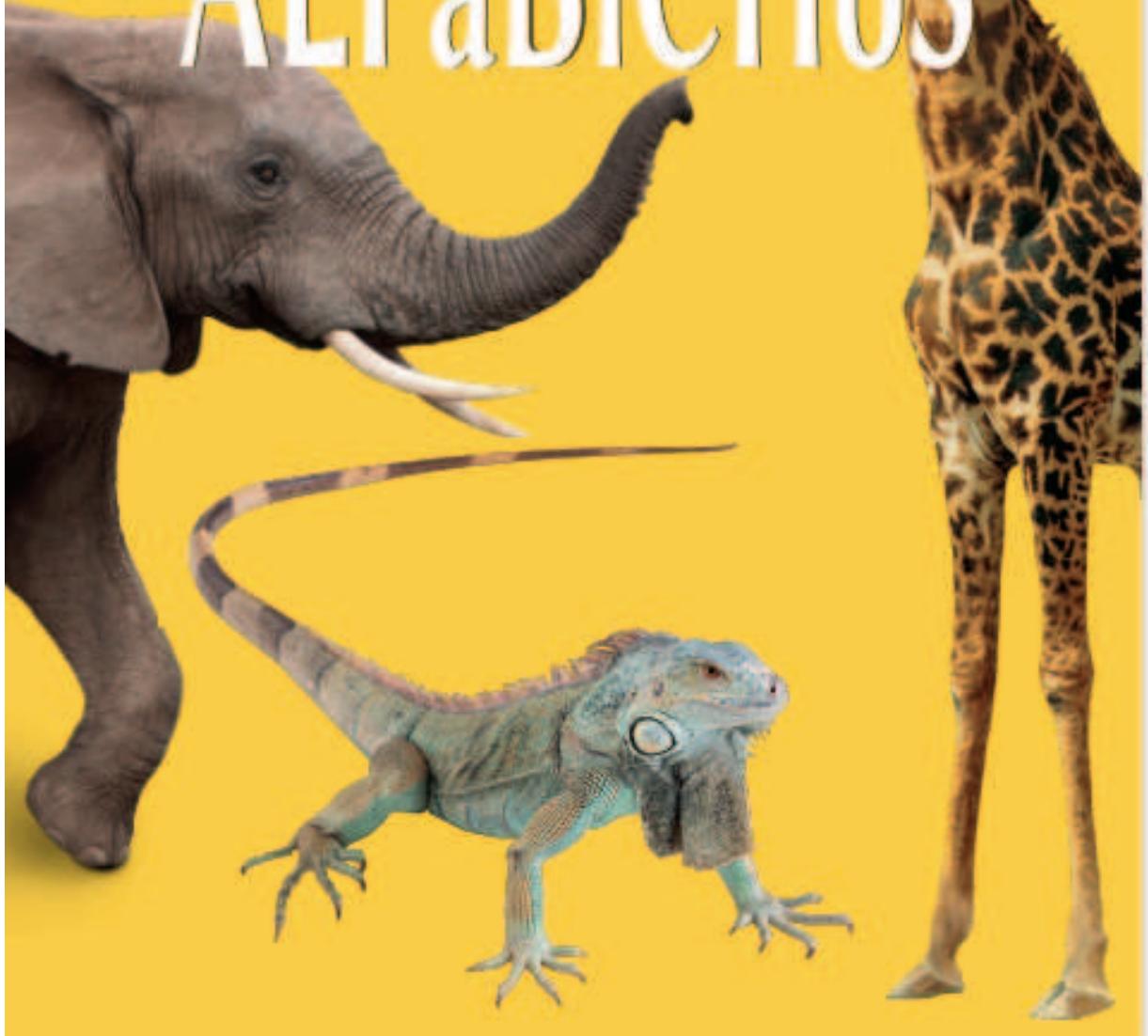


Danton Medrado



a b c

ALFaBiCHoS



A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA RAQUEL DA SILVA ALMEIDA

RESUMO

O desenho é extremamente importante para as crianças da Educação Infantil. Do desenho de um boneco ao desenho de salpicos de tinta nos dedos, é algo que eles gostam muito e que sempre deve ser incentivado. Por meio do desenho as crianças não apenas conseguem ver o que estão pensando, mas também podem brincar e transformar suas ideias. A imaginação é uma parte essencial do crescimento de uma criança - quando ela está imaginando, é capaz de formar seus próprios cenários e brincar de fingir, tornando-se mais independente e avançada. Todos devem incentivar a imaginação, porque é uma demonstração de liberdade de expressão e criatividade, dois componentes principais que qualquer criança deve ter.

Palavras-Chave: Crescimento. Ideias. Salpicos

INTRODUÇÃO

As crianças não limitam naturalmente as formas que suas expressões assumem. Como a comunicação adulta depende muito da linguagem falada e escrita, as escolas necessariamente refletem essa orientação e canalizam as narrativas das crianças para um domínio muito estreito de expressões.

Por causa dos anos passados com os adultos que naturalmente são menos flexíveis no pensamento

e na comunicação, sente-se que a maioria das crianças perde seus dons naturais pela expressão narrativa.

O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir

tudo que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação (BONDÍA, 2002, p. 24).

Há uma falta de reconhecimento da maioria dos adultos do poder do desenho desde a Educação Infantil, ao servir uma função narrativa para as crianças, exteriorizando suas experiências, pensamentos e sentimentos por meio de imagens visuais.

As crianças começam o processo de desenho a partir do momento em que conseguem segurar um lápis e colocá-lo no papel. Para as crianças que estão na Educação Infantil, o desenho representa uma atividade natural, geralmente com muito prazer. Eles desenharam para expressar emoções, porque geralmente não sabem expressar sentimentos diferentes por meio das palavras. Eles expressam seus medos, alegrias, sonhos, esperanças e pesadelos por meio de desenhos; e também dão dicas sobre o relacionamento deles com o mundo e com outras coisas.

Desta maneira é que a arte não possui utilidade: ela não a possui no mundo prático. Não perguntamos nunca para que serve uma obra: ela serve apenas para ser fruída, desfru-

tada, serve para despertar em nós a consciência e a vivência de aspectos do nosso sentir, com relação ao mundo (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 55).

O desenho é uma saída para a comunicação, e a arte infantil representa uma visão de suas personalidades. Os desenhos infantis são únicos e podem fornecer informações precisas sobre os jovens artistas.

TEORIAS SOBRE O DESENHO

O desenho na Educação Infantil foi e está sendo o foco de muitas pesquisas, nas mais diversas áreas, como psicologia, linguística, antropologia, pedagogia, entre outras, as quais estão condicionadas ou orientadas por outras pesquisas que tratam a criança e a infância.

Relacionando-se à criança, muitas teorias já foram questionadas e até mesmo colocadas em prática e o desenho pode ser analisado a partir das mesmas.

A criança é um sujeito que se transforma a cada dia, e essas transformações ocorrem constantemente, influenciando o modo de analisar a criança de forma integral. Para tanto, o desenho contribui significativamente no processo dessa análise e por meio de teóricos pode-se embasar argumentos que possam ser utilizados para um melhor

entendimento sobre os significados dos desenhos.

Segundo Freinet,

a criança só poderá falar de si pelo desenho quando estiver segura do lápis. Até lá, a técnica é demasiado imperfeita e o instrumento falha a cada instante. A criança tira vantagem disso e realiza os seus desenhos segundo o princípio da tentativa experimental que definimos. Depois ajusta, como lhe for possível, a sua expressão verbal à sua criação gráfica, mas um pouco como se estes grafismos não lhe fossem pessoais (1977, p 91-92).

Reflete-se então, que a criança fala de si por meio do desenho no momento em que ela domina a técnica e o instrumento. Antes disso, a criança se desenvolve experimentalmente.

Vygotsky (1987, p. 18) destaca quatro fases do desenho infantil: primeira fase - desenho esquemático, no qual o sujeito já possui capacidade de representar figurativamente os seres humanos, porém com formatos distantes do real; Segunda fase - a criança começa a demonstrar mais detalhes em seus desenhos, aproximando-se um

pouco mais das características reais; terceira fase - a criança apresenta maior semelhança com a realidade, já fazendo os contornos do corpo humano, apesar de ainda não se apegar às perspectivas; quarta fase - a criança é capaz de representar de maneira plástica as formas dos objetos.

Portanto não há uma idade definitiva para o aparecimento de algum dos momentos referidos, pois tal processo não possui um movimento único. Cada indivíduo é produto de seu meio e por isso um se faz diferente do outro.

Entender o desenvolvimento do desenho infantil se faz necessário a fim de se evitar rotulações injustas de rendimento inferior e superior das crianças, quando na verdade, os alunos se encontram em momentos distintos ou as suas tentativas gráficas estão em meio a outros hábitos culturais.

A criança inicia seu processo de aquisição de leitura e escrita muito antes de adentrar as instituições escolares. Seus primeiros rabiscos, na Educação Infantil, são sua escrita inicial e os desenhos, assim como a escrita, apresentam diferentes fases, de acordo com a maturidade e o desenvolvimento individual. É imprescindível o respeito ao tempo de cada criança.

O desenho é uma manifestação da capacidade representativa das crianças que se manifesta anteriormente por meio da imitação e da

linguagem. Ao desenhar a criança põe em jogo tudo o que já desenvolveu no campo do pensamento, reproduzindo graficamente os quadros mentais já construídos. “O que é feito com lápis e papel está ligado a conquistas internas” (SEBER, 1995, p. 75).

Inicialmente a criança desenvolve seus “quadros mentais” por meio da imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, onde ela conta com o apoio de diferentes materiais concretos para simbolizarem o que está sendo imitado.

No caso do desenho, as condições são outras. Não há material para substituir ficticiamente outros, não importam gestos imitativos, sons, nada; apenas lápis, papel e o que existe na cabeça da criança. É preciso que as correspondências entre o vivido concretamente e o esboço que o prolonga no plano do pensamento tenham atingido outro nível (SEBER, 1995, p 75).

É importante que o professor de Educação Infantil estimule a criança em seu desenvolvimento quanto à evolução dos desenhos, respeitando as fases de cada um e evitando utilizar-se de modelos para que as crianças copiem, pois, assim, as ajudará a elaborar e

valorizar suas produções, deixando de temer por não fazerem exatamente aquilo como o professor acreditava que deveria ser feito. Ao professor cabe conhecer como o desenho evolui para que possa fazer as intervenções pedagógicas necessárias ao melhor desenvolvimento de seus educandos.

Segundo o Referencial Nacional de Educação Infantil – MEC,

o desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas (1998, p.92).

Somente a partir do século XX é que começaram as primeiras pesquisas sobre como se desenvolve e

qual a importância do desenho infantil. Georges Henri Luquet foi quem, por meio de seu trabalho, garantiu reconhecimento da contribuição do desenho para a evolução psíquica.

O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança, permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto” (LUQUET, 1979, p. 213-214).

Analisando os desenhos sob o ponto de vista evolutivo e, segundo Maria da Glória Seber, pode-se considerar duas grandes etapas: a etapa dos rabiscos e a etapa do desenho.

A primeira se inicia quando as marcas deixadas pela criança no papel resultam apenas do prazer de rabiscar. A etapa seguinte é a do desenho propriamente dito, ou seja, uma manifestação representativa, caracterizada pela intenção de reproduzir algo graficamente (SEBER, 1995, p. 75)

ETAPA DOS RABISCOS

Esta etapa é marcada pela ausência da intenção de representar

graficamente algum objeto. O prazer está simplesmente no exercício de rabiscar e, aos traçados, a criança não atribui significados. O controle motor da criança ainda é limitado sendo comum acontecer de amassar, rasgar e furar o papel onde se está rabiscando. O interesse da criança está voltado prioritariamente para os seus próprios movimentos.

A materialidade dos traços não se modifica de repente só porque a criança passa a atribuir um significado àquilo que produz com lápis e papel. Assim sendo, o complemento verbal torna-se essencial para que o adulto possa diferenciar a etapa do rabisco e a do desenho propriamente dito (SEBER, 1995, p. 96).

A fase do rabisco começa a ser superada quando a criança começa a se importar com a intenção de representar algo, buscando atribuir significados e nomeando àquilo que realizou.

ETAPA DO DESENHO

A característica marcante dessa etapa é o uso da linguagem, pela criança, para explicar o que ela pretende ou o que acabou de realizar.

Nesse momento de transição entre as duas etapas, a criança se dá conta de que é capaz de criar graficamente uma ideia mediante marcas deixadas em uma folha de papel ou num suporte qualquer. Essa conquista representativa é, portanto, o critério que define a passagem de uma etapa para a outra e pode ser percebida na busca intencional de representar algo e no nome atribuído àquilo que ela produz (SEBER, 1995, p 81).

Os rabiscos aos poucos vão sendo substituídos por traços ocasionalmente interrompidos que originarão figuras cada vez mais próximas da realidade, à medida que a criança alcança avanços na destreza dos movimentos e no nível do pensamento. Os temas escolhidos, a correspondência entre as cores e os objetos, bem como a riqueza de detalhes são aprimorados progressivamente, estando sempre relacionados à evolução do pensamento. “Com a evolução do pensamento, elas manifestam o desejo de serem fiéis aos dados da realidade” (SEBER, 1995, p 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, hoje etapa da Educação Básica Nacional, é uma fase de muita descoberta e

construção de conhecimentos pelas crianças nela inseridas. A curiosidade, o encanto, o olhar atento e a descoberta fazem parte de todo esse processo.

O respeito ao aprendiz, em suas fases, dificuldades e em seu desenvolvimento deve ser o foco de todo trabalho docente.

Avança-se em relação às concepções de infância e aprendizagem e se tem um novo olhar para a criança que, chega à escola de Educação Infantil como um ser em desenvolvimento, pensante e atuante.

Acredita-se na criança como protagonista da sua formação, e em hipótese alguma, as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita devem ser usadas para classificar ou rotular as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (org). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREINET, Celestin. **O método natural: a aprendizagem da língua**. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar - uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

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

_____. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. Ciclo Básico, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

OUTROS MATERIAIS

A construção da escrita. Vídeo: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC, SEF: MEC, SEED, 2001.



Ana Raquel da Silva Almeida

Graduada em Ciências Biológicas pela UNG - Universidade de Guarulhos, em 2003 e em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho em 2005. Pós graduada em Educação Infantil e em Matemática nas séries iniciais, pela faculdades Integradas Campos Salles. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Raquel Gonçalves Queiroz dos Santos

Jardim dos passarinhos



A

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DELMIRA MOREIRA DA CRUZ

RESUMO

O artigo a seguir tem como objetivo mostrar o significado da palavra inclusão: a escola e a educação inclusiva. A partir dessa compreensão apresentam-se alguns aspectos sobre o tema “a inclusão no ambiente escolar”. A inclusão tem percorrido vários caminhos, enfrentando grandes dificuldades, tais como despreparo profissional, espaços físicos inadequados, resistência de alguns professores em mudar suas práticas educativas e reivindicação de direitos iguais. Pode se concluir que, a importância de enfrentar as diferenças, sejam elas físicas, mentais, afetivas, socioculturais, preconceitos e dificuldades, envolvem educadores, família e a sociedade no período de desenvolvimento da criança para novas descobertas que sejam elas mais significativa.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Escola. Importância.

INTRODUÇÃO

É muito comum encontrar alunos de inclusão desenvolvendo outras atividades durante o período escolar. Estas atividades seriam de grande valia, se estivessem atreladas aos conteúdos trabalhados em sala, muitas vezes é um passatempo, um recurso para mantê-los ocupados, sem qualquer preocupação com a proposta didática e o profissional que atua em sala para auxiliar o professor pedagogicamente, é convidado para dar uma volta com

o aluno pela escola caso ele esteja “estressado” ou “perturbando” a aula, podendo assim, dar continuidade com os demais, excluindo-o como aluno e como cidadão.

Muitos professores não estão preparados para receber o aluno inclusivo, por medo do desconhecido, falta de preparo, interesse ou até mesmo por preconceito.

A escola tem a função de preparar o aluno para a sociedade, pa-

ra o mundo lá fora, mas, a sociedade não está totalmente preparada para receber essas pessoas especiais, pois apesar dos dois estarem no caminho da inclusão, ainda é preciso quebrar alguns paradigmas e preconceitos.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) (2010) informa que a deficiência ou retardo mental antigamente era um termo muito usado, porém atualmente o termo que passou a ser considerado o mais apropriado é deficiência intelectual.

Segundo Bagatini (1987), a deficiência intelectual pode ser adquirida no pré-natal, devido a anormalidades do desenvolvimento que acontecem o encéfalo, incluindo fatores hereditários, anormalidades cromossômicas, trissomias, anormalidades cromossômicas sexuais e retardo mental hereditário, infecções pré-natais como rubéola, toxoplasmose congênita, herpes, sífilis, febre amarela e enfermidades adquiridas na gestação como eclâmpsia, placenta prévia, desnutrição e infecções. Pode ser adquirida também no neonatal, por meio de parto prematuro, anoxia, traumas e hiperbilirrubinemia, já no pós-natal pode ser adquiridas por infecções como encefalite, traumatismo crânio-encefálico, privação ambiental e materna, fatores familiares, sociais, culturais e econômicos, além de anormalidades hormonais.

Bagatini (1987) afirma que os sintomas mais visíveis são os distúrbios do desenvolvimento psicomotor e as dificuldades na adaptação na sociedade, o atraso psicomotor pode ser leve e passar despercebido pelos pais, sendo descoberto apenas na escola.

De acordo com Rossato e Leonardo (2011) as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem não são tidas como um problema diferenciado que possa se apresentar num determinado momento, ou como uma queixa escolar, mas como algo já naturalizado, comum no cotidiano escolar da Educação Especial. Muitos caracterizam a deficiência intelectual como uma deficiência irreversível, e não pela existência de dificuldades de aprendizagem, ficando estas a cargo dos alunos do ensino regular. A partir destas concepções e relações com a deficiência são deixados de lado os conhecimentos científicos, haja vista que se parte do princípio de que esses alunos não têm condições de apropriar-se deles.

Conforme a APAE (2010) a deficiência intelectual caracteriza-se por um desenvolvimento intelectual inferior à média (QI), agregado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, que ocorrem antes dos 18 anos de idade. A pessoa tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Geralmente a pessoa com deficiência intelectual se comporta como se tivesse menos idade do

que realmente tem. As causas são: alteração do desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento, ou seja, podem acontecer nas três fases, pré-natal, peri-natal e pós-natal.

De acordo com Lima e Mendes (2011), a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida tanto acadêmica quanto profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 sinaliza rumo ao acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola comum e dedica o Capítulo V à Educação Especial, ratificando-a como um dever constitucional em três artigos (artigos 58, 59 e 60). No artigo 59 inciso II, essa Lei preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 37).

Lima e Mendes (2011), afirmam que certificação da escolaridade do ensino fundamental da pessoa com deficiência intelectual por meio da terminalidade específica está prevista em Lei desde 1996 e que até o presente momento o que se constata é a incerteza sobre ela, os resultados desta pesquisa

poderão contribuir para o encaminhamento dessa questão.

As três principais contribuições da escola na vida do filho com deficiência intelectual foram: Atendimento Educacional Especializado (AEE), alfabetização e socialização. O fato de o AEE ter sido apontado como a principal contribuição da escola na vida dos filhos indica que os familiares pareceram percebê-lo como suporte terapêutico e sua concepção é que ele funcionava como reforço às atividades curriculares e auxiliava no comportamento do filho. Acho que se ele não tivesse esse ensino (AEE) ele não estaria conseguindo passar de ano. É um reforço, igual ao português e a matemática (LIMA e MENDES, 2011).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO

O tema inclusão é complexo, sendo de suma importância conhecer a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade com a Educação Inclusiva abordando os diversos períodos históricos da humanidade, analisando o processo de exclusão destes sujeitos até a chegada do novo milênio, no qual uma nova filosofia e um novo paradigma, o da inclusão surgiu para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Exclusão:

Em busca de uma reflexão histórica sobre o movimento inclusivo, verificam-se quatro fases distintas. A primeira foi marcada pela

negligencia na era pré-cristã, denominada aqui como “fase da exclusão” na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições eram tidas como indignas da educação escolar. (SASSAKI, 1998).

Conforme relata Correia (1997), os registros históricos comprovam que vem de longo tempo à resistência a aceitação social das pessoas com deficiência. Desde a Idade Antiga, as políticas atribuídas a elas eram extremadas, e registros que apontam que em Esparta, na antiga Grécia, as crianças com alguma deficiência eram abandonadas nas montanhas em Roma, eram atirados nos rios. Os dados históricos também evidenciam tais fatos entre os romanos, no início da era cristã.

Carvalho (1997), sobre aqueles tempos, cita relatos cruéis que ocorreram:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (Sêneca apud – CARVALHO 1997, P. 14-20).

Assim, desde logo, se verifica que as pessoas com alguma necessidade de tratamento especial eram relegadas a um único destino, o qual era a morte. A igreja mesmo condenando tais atrocidades às aceitava sob um único fundamento, que essas pessoas teriam sido acometidas de anomalias provocadas por causas sobrenaturais, assim a igreja se justificava (MISÉS, 1977).

FACION (2005, P.184), em relato nos ensina sobre o período da exclusão que:

Em sociedades antigas, era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Na Idade Média, a Igreja condenou tais atos, mas, por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas (...).

Então, ao longo da Idade Média, nos países europeus, os deficientes eram relacionados à imagem do diabo e aos atos da feitiçaria. Essas pessoas faziam parte da categoria dos excluídos e assim, eram perseguidas e mortas. (MISÉS, 1977).

Analisando a história da Educação Especial verifica-se que esta é marcada pela segregação, sendo que na antiguidade, período da exclusão, não há nenhuma preocupação no atendimento aos indivíduos especiais. A providência adotada era extremada, as pessoas eram consideradas como a degeneração

da raça humana, tais indivíduos eram retirados do convívio social e abandonados a própria sorte.

INSTITUCIONALIZAÇÃO:

Nesse período, corresponde entre os séculos XVIII e meados do século XIX, se deu a fase da Institucionalização, os indivíduos que apresentavam deficiências eram segregados e protegidos em instituições residenciais. É possível constatar o início do atendimento a pessoa com deficiência especial no mundo ocidental, incluindo o deficiente mental (FERREIRA, 1994).

Bianchetti (1998), ressalta também a mudança do enfoque da anormalidade, agora, analisada a partir da órbita medicina, reafirmando que houve vantagens para as pessoas deficientes, pois se deu início a estudos médicos a respeito dessas pessoas.

Misés (1977), analisando registros sobre a mudança de enfoque no atendimento às pessoas com deficiência agora a partir da perspectiva médica, afirma que de todo modo, houve diversas vantagens para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Os médicos passaram a dedicar-se ao estudo desses seres diferentes, os deficientes, como eram chamados.

Nesse sentido, um dos trabalhos importantes a ser destacado é o estudo do médico e pesquisador Jean Itard. Francês, nascido em

1774 e falecido em 1838, que dirigiu a Instituição Imperial dos surdos-mudos, destacando-se pelas suas concepções avançadas no que se refere à relação com as crianças (SCHNEIDER, 2009).

Itard foi considerado o pai Educação Especial, pois investiu grande parte de seu tempo desenvolvendo trabalhos a reeducação de uma criança selvagem encontrada em Aveyron na França. A criança chamada Vitor (o menino lobo) foi submetida à tratamento para se educar e modificar seu potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente (FONSECA, 1995).

Maria Montessori (1870 - 1952), foi uma importante educadora que contribuiu para a evolução da Educação Especial. Baseada nos estudos de Itard desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, utilizando-se do uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentados em vários países da Europa e Ásia.

ESCOLAS E CLASSES ESPECIAIS

O terceiro período é marcado já pelo final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em unidades públicas que visava oferecer à pessoa deficiente uma educação a parte.

Segundo Correia (1997), foram criadas as denominadas escolas especiais, nas quais a política era separar e isolar as crianças do grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas.

É nesse período da história que surgem importantes estudos sobre tratamento de pessoas com deficiência. Entre os estudiosos que se dedicaram ao tema, destacam-se Philippe Pinel, médico, pioneiro no tratamento dos doentes mentais que viveu de 1745 á 1826. Em 1800, escreve os primeiros tratados sobre os atrasados mentais (STOBAUS, 2003).

Destacam-se os estudos de Jean-Étienne Dominique Esquinol, nascido em Toulouse (1772-1840), psiquiatra francês discípulo de Philippe Pinel. Sucedeu seu mestre em 1811 como chefe do Hospital de Salpêtrière em Paris. Entre outros notáveis trabalhos cunhou o termo “alucinação” e também a diferenciação de idiotia e demência (STOUBAU, 2003).

Também se destacou Edourd Onesimus Seguin que viveu entre 1840 a 1870, e que elaborou um método para a educação de criança com atraso mental, que denominou método fisiológico (STOUBAUS, 2003).

É nesse período que surgem diversos estudos sobre o tratamento de pessoas com deficiência, que

resultaram na diversificação dos serviços de tratamento dispensado aos mesmos.

Do surgimento da Educação Escolar para o deficiente intelectual no mundo ao período da Educação Inclusiva:

Inicialmente ressalta-se no presente trabalho o quarto período histórico, tendo em vista a complexidade da Educação Especial no trato e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual nas escolas, por entender ser está a questão de maior complexidade na atualidade dos ambientes de salas de aulas de ensino regular.

Ao final do século XX, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, objetivando integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível dos alunos normais, houve também a criação de programas escolares para os deficientes mentais leves e moderados, e pela relativa abertura das instituições de ensino (STOBAUS, 2003).

Nesse período ampliaram-se e diversificaram-se os serviços especiais, aos alunos com ANEE - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, à época chamados de excepcionais nas escolas (STOBAUS, 2003).

No Brasil, segundo Bueno (1993) na década de 1970, a Educação Especial sofreu uma amplia-

ção com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas de atendimento aos alunos e a criação de órgãos normativos federal e estaduais.

As escolas especiais multiplicaram-se e diferenciaram-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais, dentre outros. Assim, constituindo-se em um subsistema de educação especial diferenciado dentro do sistema educativo geral (SASSAKI, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, com o paradigma da inclusão, reconhece-se a necessidade de introduzir modificações, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para que ao longo da sua carreira profissional o professor tenha uma capacitação e possa ensinar a todos com qualidade.

É indispensável que a atitude do professor seja a de encorajar a criança portadora de necessidades educativas especiais a buscar ele próprio suas respostas, e a construir o conhecimento. Situações significativas devem ser sempre colocadas para a criança de modo que ela se sinta desafiada a refletir e buscar fontes de satisfação daquela necessidade, ou formas de solucionar a situação.

Não pode se deixar de considerar que a educação especial sofreu profundas modificações no

século XX, com inúmeras reivindicações de movimentos sociais buscando maior igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, promovendo a integração dos alunos com qualquer tipo de deficiência, lançando uma profunda meditação no campo educativo e principalmente fazendo com que a escola assumisse a responsabilidade dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGATINI, João. **Desenvolvimento psicológico e educação - necessidades especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. OIT; Fortaleza, UECE. 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira, **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, Ministério da Educação, 2002.

LIMA, S.R; MENDES, E.G. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. Rev.bras.educ.espec. Marília: vol.17, n.2, Maio/Agosto, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 2, n. 2. p. 7-10, jan./fev. 1998.



Delmira Moreira da Cruz

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro - Unisa em 2012. Segunda licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales em 2018. Docente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

GRAMÁTICA DA LIBRAS

DULCILENE DOS SANTOS LOPES SIQUEIRA

RESUMO

Assim como em todas as línguas, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais. As línguas de sinais não são universais, cada língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical. Assim, como as pessoas ouvintes possuem sua própria língua, de acordo com cada país, também as pessoas surdas, por toda parte do mundo, estão inseridos em “Culturas Surdas” e possuem suas próprias línguas, existindo, portanto muitas línguas de sinais diferentes, tais como a Língua de Sinais Francesa, Portuguesa, Americana, Japonesa entre outras. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza como meio de comunicação, movimentos manuais, corporais e expressões faciais, movimentos esses que são percebidos pela visão. Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, ambas seguem os mesmos princípios por possuírem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais e a gramática própria, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos.

Palavras-chave: Língua de sinais. Vocabulário. Comunicação. Surda.

INTRODUÇÃO

As línguas são basicamente um conjunto de regras e signos, utilizados para serem expressados através das falas, neste caso quando se tratam das línguas orais, e os sinais, quando se tratam das línguas de sinais, que são consideradas essenciais às práticas sociais desde os

primórdios. Partindo desse pressuposto, entende-se que a língua de sinais, é primordial para as práticas sociais do sujeito surdo bem como de toda comunidade surda.

Para que uma língua seja fundamentada é necessário que haja uma forma de gramática sistemati-

zada, específica e que detenha os mecanismos necessários para regulação de tal língua.

Assim como a gramática das línguas orais convencionais, que utilizam um conjunto de regras necessárias para a estruturação de frases e textos, tais como a Morfologia, sintaxe, coesão, coerência, fonologia, semântica e a pragmática, a estrutura gramatical da libras por ser uma modalidade gestual-visual, possui uma gramática própria, como todas as línguas orais auditivas, definida pelos sistemas fonológico, a gramática de Libras possui da mesma forma regras para estruturação de textos, assim como as existentes na gramática da língua portuguesa (QUADROS, 2007 apud KATO, 1988).

A língua de sinais é espacial-visual, ou seja, se utiliza de parâmetros para sua comunicação, parâmetros esses que são configurações de mãos, expressões faciais e corporais, localização, movimento, espaço de sinalização e classificadores, esses são alguns dos recursos discursivos que a língua oferece. Dessa forma, os sinais devem ser explorados atentamente, observando onde esses sinais são realizados, para que haja sucesso na comunicação, bem como em toda a dinâmica da alfabetização, portanto observando como essa língua é abordada durante o processo de ensino aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e alfabetização da criança surda. (QUADROS, 2007).

Fazendo uma analogia entre as duas gramáticas brasileiras, observa-se algumas diferenças consideráveis entre elas, como por exemplo os pronomes pessoais eu, tu, ele (a), nós, vos, eles (as). No caso da Libras para o uso dos pronomes pessoais, utiliza-se eu, você (precisa olhar para pessoa) ele/ela e nós. Para o plural utiliza-se a flexão de número através do acréscimo nos artigos, pronomes, verbos e substantivos. Entretanto mesmo com as repetições dos léxicos, entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, não há impedimento para que o surdo se aproprie da leitura e escrita. Para isso, caberá ao professor fazer a mediação entre as duas línguas, através de estratégias que facilitem a comunicação com esse aluno bem como se dá a aprendizagem, proporcionando ao surdo e a comunidade surda, acesso a informação e assim ocorra a inclusão de fato, e assim a integração do sujeito no sistema educacional.

Outra questão que deve ser levada em consideração é, quais estratégias devem ser utilizadas para que se dê a apropriação da escrita pelo aluno surdo, considerando que, o sucesso da aprendizagem tanto do aluno ouvinte quanto do aluno surdo, depende por sobremaneira dos desafios a que lhe são ofertados, pois este está atrelado às experiências e aos conhecimentos prévios, ou seja, a visão de mundo e os conhecimentos previamente adquiridos por cada sujeito participante.

DESENVOLVIMENTO

A gramática da língua brasileira de sinais possui regras parecidas com as da língua portuguesa, porém, utiliza como meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais percebidos pela visão, utilizando cinco parâmetros, pelos quais são formados os sinais, são eles: configuração de mãos, ponto de articulação, expressões faciais/corporais, movimento e orientação. Cada um desses parâmetros é responsável pela coesão e coerência na elaboração das frases durante um discurso. Existem ainda, outros recursos discursivos que são utilizados para efetiva comunicação, como os movimentos do corpo, chamados de expressão corporal, expressão facial, o espaço de sinalização, ou seja onde o sinal é produzido, classificadores e processos anafóricos, realizados através de pontos no corpo e no espaço que darão sentido ao discurso realizado pelo surdo ou pelos adeptos da utilização da língua de sinais.

A gramática da língua de sinais pode sofrer variações dependendo do contexto comunicativo, ou seja, se é um contexto formal, informal, regional ou padronizado. Por isso é uma língua utilizada pelos surdos como forma de comunicação visual-espacial.

Por se tratar de uma língua natural das pessoas surdas, dessa forma fazendo parte essencial da identidade e cultura das comunidades surdas. \vale destacar que existem línguas inventadas por um

determinado grupo para um propósito específico, como por exemplo Gestuno, usado para comunicação internacional, Entretanto vale destacar que são consideradas línguas artificiais, o Gestuno foi mencionado em um Congresso Mundial da Federação Mundial de Surdos em 1951, desde então tem sido utilizado internacionalmente facilitando a comunicação entre os surdos de países diversos.

OS PARÂMETROS FONOLÓGICOS QUE COMPÕEM A LIBRAS

Segundo Gesse (2009), a estrutura da língua de sinais é constituída a partir de parâmetros que se combinam. O linguista William Stokoe em 1960 identificou três parâmetros principais que formavam os sinais, percebendo então níveis fonológicos e morfológicos da língua de sinais americana e os classificou-os em: ponto de articulação (PA) ou localização (L); configuração de mão (CM); movimento (M).

Quadros & Karnopp (2004) Apontaram ao longo de suas pesquisas linguísticas que a configuração de mãos, a localização e o movimento são considerados os fonemas que por sua vez constituem morfemas nas línguas de sinais, bem como ocorre nas línguas orais” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 49).

O morfema na Libras é formado por um conjunto de parâmetros, configuração de mão, movimento e localização, observando que sozinho

o parâmetro não tem significados, desta forma é preciso estarem interligados para que tenham sentido, e que combinados formam signos na língua de sinais, assim se organizam os modelos fonológicos e morfológicos dos sinais. Já as expressões não manuais são os movimentos da face, olhos, cabeça e do tronco.

Segundo Quadros & Karnopp (2004), as expressões não manuais nas línguas de sinais referem-se a diferenciação de itens lexicais e a marcação de construções sintáticas, elas marcam advérbios, grau ou aspecto, referências específicas e pronominais, partículas negativas, e orações relativas, localizações, concordância e foco, bem como sentenças interrogativas e exclamativas, as expressões faciais e corporais são feitas simultaneamente com toda a frase e também com sinais específicos. Ao comunicar uma mensagem afirmativa, as sobrancelhas e expressões faciais ficam neutras e a cabeça movimenta-se para cima e para baixo; quando é interrogativa, as sobrancelhas são franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.

Quando é exclamativa, as sobrancelhas estão levantadas e ocorre movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Quando se trata de frase negativa, pode-se utilizar o sinal “não” à frase do discurso.

A gramática da língua de sinais contém regras de formação e de combinação de seus elementos,

e seu uso nos diferentes contextos, por essa razão as expressões faciais são fundamentais no uso da língua e interação com pessoas surdas.

CATEGORIAS GRAMATICAIAS

Assim como a língua portuguesa, a língua de sinais brasileira também organiza seus sinais em classes, como por exemplo os substantivos, verbos, pronomes, advérbios, adjetivos, numerais entre outras. São consideradas categorias que apresentem especificidades na utilização da libras decorrentes, principalmente do uso do espaço. Vamos ver a seguir alguns exemplos dessas classes gramaticais no uso da libras.

VERBOS

Os verbos na Libras estão basicamente divididos em três classes que são elas simples, direcionais e espaciais; Os verbos simples são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos como por exemplo os verbos comer, dirigir (carro) e parecer. Os verbos direcionais (com concordância) Esses sim são verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos como por exemplo perguntar, dar, e responder. Nesses exemplos, o movimento partindo do locutor para o interlocutor significa eu pergunto/dou/respondo a você. Produzido em sentido contrário, do interlocutor, significa você pergunta/dá/responde para mim. Assim, o sujeito da oração está na origem do

movimento, e o objeto, no destino, e por último, temos os verbos espaciais que são verbos que têm afixos locativos como por exemplo: ir, chegar, e por.

ADJETIVOS

Os adjetivos são sinais que formam uma classe específica na libras e estão sempre na forma neutra, não recebendo marcação para gênero (masculino e feminino nem para número (singular e plural). Muitos adjetivos, por serem descritivos e classificadores, expressam a qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a no objeto ou no corpo do emissor. Assim, para dizer que "uma pessoa está vestindo uma blusa de bolinhas, listrada ou xadrez", o locutor desenhará no seu corpo bolinhas, listras ou xadrez.

PRONOMES

Os pronomes pessoais são expressos por meio dos sinais de apontar com o dedo indicador. Quando o enunciador (pessoa que fala) aponta para si (olhando para o receptor), esse sinal é interpretado como EU. O apontar para o interlocutor (olhando para o receptor) é interpretado como VOCÊ. O apontar para outra pessoa que não está na conversa, olhando para o receptor ou para um local estabelecido no espaço, é interpretado como ELE/ELA.

No singular, o sinal para todas as pessoas é o mesmo; o que difere é a orientação da mão. No plural, o

formato do numeral (dois, três, quatro até nove) apontando para pessoas ou lugares que se faz referência é interpretado como NÓS, VOCÊS ou ELES DOIS, TRÊS, QUATRO até NOVE. Os pronomes possessivos seguem os mesmos princípios da expressão dos pronomes pessoais na Libras como por exemplo: MEU, SEU, DELE/DELA, NOSSO SEUS E DELES/DELAS. (O olhar deve estar dirigido sempre para o interlocutor).

CLASSIFICADORES

Os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto com o verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Para Brito (1995), os classificadores funcionam, em uma sentença, como partes dos verbos de movimento ou de localização. O sistema de classificadores fornece um campo de representações de categorias que revelam o tamanho e a forma de um objeto, a animação corporal de um personagem ou como um instrumento é manipulado. Morgan (2005) refere que, nas narrativas, um classificador é, muitas vezes, usado para manter a referência a objeto ou personagem previamente mencionado por meio de um sinal.

ASPECTOS SINTÁTICOS

A ordem tópico-comentário é a mais utilizada, principalmente pelos surdos menos oralizados, como se pode observar nas seguintes fra-

ses: BANHEIRO ONDE? / BANHEIRO NÃO TEM. Na primeira frase, a partícula interrogativa aparece no final da oração, diferentemente da língua portuguesa. Na segunda frase, o objeto precede o verbo. Em ambas, a ordem dos sinais obedece ao princípio tópico-comentário.

NUMERAL NA LIBRAS

As línguas podem ter formas diferentes para apresentar os numerais quando utilizados como cardinais, ordinais, quantidade, medida, idade, dias da semana ou mês, horas e valores monetários. Isso também acontece na libras. Nesta língua é agramatical, ou seja, errado a utilização de uma única configuração das mãos para determinados numerais que têm configurações específicas que dependem do contexto, por exemplo: o numeral cardinal 1 é diferente da quantidade 1, como em LIVRO 1, que é diferente de PRIMEIRO-LUGAR, que é diferente de PRIMEIRO-ANDAR, que é diferente de PRIMEIRO-GRAU, que é diferente de MÊS-1.

Os numerais cardinais, as quantidades, e idade a partir do número 11 são idênticos. Os números 22, 33, 44 e 77 sempre são articulados com a mão apontando para a frente do emissor.

Os numerais ordinais do PRIMEIRO até o NONO têm a mesma forma dos cardinais, mas aqueles possuem movimentos enquanto estes não possuem. Os ordinais do PRIMEIRO até o QUARTO têm movi-

mentos para cima e para baixo e os ordinais do QUINTO até o NONO têm movimentos para os lados. A partir do numeral DEZ, não há mais diferença entre os cardinais e ordinais.

EXEMPLOS DE FRASES

QUANTOS

Libras: Filhos você ter quantos?

Português: Quantos filhos você têm?

Libras: Caixa balas ter quantas?

Português: Quantas balas tem na caixa?

Libras: Casa dele quarto ter quantos?

Português: Quantos quartos tem a casa dele?

Libras: Esse livro quanto custa?

Português: Quanto custa esse livro?

Libras: Passeio pessoas ir quantas?

Português: Quantas pessoas foram no passeio?

PORQUE

Libras: Porque ontem trabalho você faltar?

Português: Porque você faltou ontem no trabalho?

Libras: Você trair eu porque?

Português: Porque você me traiu?

Libras: Pessoas mentir porque?

Português: Porque as pessoas mentem?

Libras: Felicidade difícil porque?

Português: Porque é tão difícil ser feliz?

Libras: Você chorar porque?

Português: Porque você está chorando?

COMO

Libras: Ele conseguir trabalho como?

Português: Como ele vai conseguir trabalho?

Libras: Eu terminar namoro você saber como?

Português: Como você soube que eu terminei o namoro?

Libras: Bolo chocolate fazer como?

Português: Como se faz bolo de chocolate?

Libras: Vídeo youtube baixar como?

Português: Como baixar vídeo do youtube?

Libras: Número PIS conseguir como?

Português: como posso conseguir o número do PIS?

CONCLUSÃO

A Libras pôde ser percebida a partir de algumas classes gramaticais, entretanto é necessário reconhecer que a língua de sinais foi proibida durante muito tempo o que impediu a propiciação de pesquisas relacionadas às línguas de sinais. A língua de sinais foi afetada pela sociedade majoritariamente ouvinte, entendendo que os surdos deveriam ser “normais” Eles eram obrigados realizar treinamento oral-auditivo, utilizar próteses e o implante coclear. A língua de sinais não é um código inventado pela comunidade surda, Ela é uma língua natural e verdadeira que nasceu da experiência visual e da cultura surda, tendo valor cultural e linguístico.

A Libras possui suas próprias regras gramaticais, sendo possível transmitir ideias sutis, complexas, abstratas e técnicas por meio das mãos e expressões faciais e corporal, diferentes de outras línguas, sejam elas orais ou não, é importante desmistificar de que a Libras é universal, porque cada país possui sua própria língua de sinais e alfabeto manual. É importante conhecer a Libras bem como, seu contexto e formas de comunicação desta língua que é visual e gestual e assim tornando possível a conscientização da importância dessa língua para a comunidade surda.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

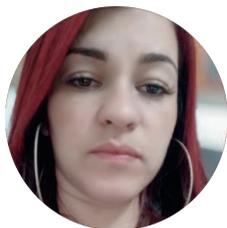
PEREIRA, CHOI, VIEIRA, GASPARI, NAKASATO, Maria Cristina da Cunha, Daniel, Maria Inês, Priscilla, Ricardo. **Libras - Conhecimento Além dos Sinais**. 1ª ed. São Paulo - Editora: Pearson Prentice Hall, 2011.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos. Caderno de Estudos do Curso de educação à distância Licenciatura Letras/LIBRAS**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

Gramática de Libras - Conhecer para entender uma língua diferente - Parte II . Acesso em 08 de Junho de 2019 às 19:13 horas.



Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais; Pós-graduada em Libras; Professora interlocutora de Libras na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Professora de Libras na Universidade Nove de Julho; Professora na rede Municipal da Prefeitura Municipal de São Paulo.

O PODER DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDGLEID SALES BRAGA BERNARDO

RESUMO

Em meio a diversos estudos, a musicalização na educação infantil é considerada uma ação de finalidade pedagógica e psicológica a aproveitar os parâmetros da educação física com a finalidade de aperfeiçoar o comportamento da criança com seu corpo. Outros definem a musicalização como uma ciência que estuda o sujeito através de seu desenvolvimento e a interação social. Diante de tantas considerações, uma questão converge para o consenso: a musicalização é importante para que a criança adquira noção de espaço e movimento. Todas as crianças experimentam diversos momentos na infância, sendo necessário acompanhar com maior prudência essas fases, principalmente o que se refere a psicomotricidade, desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Uma excelente base estrutural da Educação Musical é a base essencial para o processo de aprendizagem da criança. O desenvolvimento progride de uma maneira evolutiva do todo para o específico. Geralmente quando a criança apresenta dificuldade na aprendizagem, apresenta-se como principal motivo determinada deficiência no desenvolvimento psicomotor através da musicalização. Perante esses fatores, a escola, na educação infantil, possui um desempenho de extrema importância, pois influencia inteiramente no desenvolvimento do aluno, podendo auxiliar na melhoria da aptidão física, e do desenvolvimento psicomotor empregando jogos lúdicos, brincadeiras com a utilização da música

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação musical. Sensorial. Música.

INTRODUÇÃO

O valor da música na educação é reconhecido há séculos. Mesmo nos tempos antigos, sem o

benefício de toda a pesquisa científica de hoje, o filósofo grego Platão reconheceu a importância da música na educação. Enquanto a educação musical na educação infantil

cria uma base sobre a qual o aprendizado futuro da música é construído, a música afeta todo o aprendizado e o pensamento criativo. A interação precoce com a música é importante para o crescimento e desenvolvimento da criança e pode afetar positivamente a qualidade de sua vida. Há muitas maneiras pelas quais a educação musical pode melhorar todas as facetas da educação de uma criança, além de ter uma influência positiva ao longo de toda a vida. É importante encontrar uma escola que entenda o valor da musicalização e a promova. Quanto mais cedo uma criança for apresentada à música, maior benefício ela obterá. Lidar com a musicalização envolve o aluno continuamente usando sua memória e fortalecendo essa habilidade. A memorização é uma habilidade importante em todas as áreas da educação. Os alunos que praticam a musicalização podem melhorar sua coordenação. Assim como as crianças que praticam esportes, aqueles que lidam com a música na escola desenvolvem e fortalecem suas habilidades motoras. As crianças que aprendem música podem ser mais emocionalmente desenvolvidas e capazes de empatia com os outros. Eles também tendem a ser melhores em lidar com a ansiedade e têm maior autoestima.

A música é fundamental na Educação Infantil, faz parte do dia a dia do indivíduo e pode enriquecer o trabalho dos professores que buscam integrar diversas áreas do conhecimento. Com diferentes formas

de uso, a música faz parte do cotidiano escolar, pois muitos professores, ao trabalharem a música, a utilizam de forma inconsistente, como um fim para distrair o aluno, chamar a atenção quando estão agitados, cumprir tarefas, mas sabe-se que a música vai além, quando trabalhada de forma sistematizada, procurando atingir objetivos que visam verdadeiramente a aprendizagem dos alunos, ela se torna um meio que ajuda o aluno a compreender de forma significativa o ensino que está sendo proporcionado. Conforme exposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pode-se observar que a presença da música como área de conhecimento é considerada importante na Educação Infantil, sendo justificada da seguinte forma. “A integração entre os aspectos, afetivos, estéticos como a produção de interação e comunicação social, conferem caráter significativa à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da Educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente” (BRASIL, 1998c, p.45).

DESENVOLVIMENTO

Música e educação, duas palavras simples que carregam em seus conceitos um gigantesco conjunto de conhecimentos, inúmeras considerações epistemológicas, desenvolvimentos, análises e reflexões, quase tão antigas quanto a própria humanidade.

A música desempenha um papel muito importante na cultura. Ao pensar sobre a vida cotidiana, a música está presente em uma variedade de atividades sociais e educacionais. Ouve-se música na TV, no cinema; a maioria das cerimônias governamentais inclui um componente da música enquanto usam músicas para celebrar aniversários ou outras comemorações. Dada essa, não é de surpreender que os pais usem a música instintivamente para expressar alegria e envolver ou acalmar seus filhos.

Estudos científicos indicam que a música tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo, criativo, intelectual e psicológico das crianças. Já foi demonstrado que a música estimula o hemisfério esquerdo do cérebro, responsável pelo aprendizado da linguagem, números e uso da lógica.

Brito (2003) relata que a exposição à música desde a infância ajuda as crianças a falar com mais clareza, desenvolver um vocabulário maior e fortalecer as habilidades sociais e emocionais. O psicólogo Howard Gardner já argumentou em 1983 que a inteligência musical é tão importante quanto a inteligência lógica e emocional. Isso ocorre porque a música tem a capacidade de fortalecer a conexão entre o corpo e o cérebro para trabalhar juntos como uma equipe. Por exemplo, ao dançar e se mudar para a música, as crianças desenvolvem melhores habilidades motoras, enquanto cantar junto com uma música ajuda-as

a praticar sua voz. Em geral, a exposição à música auxilia as crianças em seu processo de desenvolvimento a aprender o som de tons e palavras.

A música é fundamental para a educação, principalmente nos estágios das crianças, porque é uma força que exerce uma influência marcante na evolução das crianças, possui um nível biológico, psicológico, social e espiritual; Está ligada às nossas emoções e, através delas, é possível aumentar a capacidade de memória, uma vez que as áreas do cérebro que controlam, a memória e as emoções estão anatômica e funcionalmente interconectadas.

Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. Percebe-se que a música contagia a sala de aula, e é nesta mesma alegria que se procura entender o seu papel na aprendizagem das crianças, é preciso que os alunos e professores estejam sempre estimulados em ensinar e aprender diferentes maneiras de absorver o conhecimento. Segundo a concepção de Ramanowski, “A escola favorece a aprendizagem de conceitos adequados e precisos, tornando-a mais complexa e mais completa, e a mediação do professor é fundamental, pois os processos interativos de formação de conceitos constituem processos de

interação entre o sujeito e a cultura em que estes conceitos são gerados. A qualidade dessa mediação faz diferença na aprendizagem”. (2006, p.118)

Um ensino de qualidade tem por consequência uma aprendizagem significativa, é na Escola que a criança tem a oportunidade de entrar em contato com um ensino sistematizado e são através desses conhecimentos que o professor deverá trabalhar a música enquanto recurso e instrumento na aprendizagem do seu aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o lugar da arte na hierarquia escolar, cita que “corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matéria ou pessoa com alguma habilidade na área (artista e estudiosos de cursos de belas artes, de conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de desenho geométrico, artes plásticas e música”. (BRASIL, 1997, p.28)

O uso da música como estratégia, permite motivação nos alunos, desperta conexões naturais no cérebro que estimulam a curiosidade e a criatividade e ajudam a manter a atenção, reduzir a ansiedade e criar contextos agradáveis que produzem efeitos muito positivos que

estimulam aprendendo da mesma forma, a educação, acompanhada pelo meio musical, facilita o processo de aprendizagem, tornando o ambiente mais acolhedor e pre-dispõe as crianças a trabalhar com mais alegria e companhia, melhorando ou facilitando a socialização das crianças, favorecendo a interação e o trabalho em grupo.

Vários estudos mostraram que a música treina o cérebro para formas muito mais elevadas de pensamento positivo. Há também evidências de que o fato de usar a música como recurso durante o estudo, especialmente a música barroca clássica, como a de Mozart, pode levar a uma melhor compreensão e assimilação da aprendizagem, desenvolvendo assim a inteligência.

Dois fatos amplamente aceitos são que as crianças não expressam música da mesma maneira que os adultos e que os anos desde o nascimento até os seis anos de idade são o período mais importante para o desenvolvimento musical de uma criança. Isso ocorre porque mesmo as crianças mais novas recebem tons de música e diferenciam involuntariamente em frequência, melodia e estímulos.

Segundo Chiarelli (2005), os primeiros anos da infância são críticos para aprender a decifrar os tons da música e criar um sistema de organização mental para memorizar a música. Isso significa que, como o desenvolvimento da linguagem, as crianças desenvolvem suas habili-

dades musicais imitando e memorizando ritmos e sons de músicas como bater palmas e cantar em sintonia.

No entanto, essa capacidade de desenvolver habilidades musicais é influenciada por fatores positivos e negativos. Portanto, é necessária estimulação e exposição suficiente à música e ao jogo musical para ajudar as crianças a transformar seu potencial em crescimento musical real. Em termos de instrução, a influência negativa mais típica no desenvolvimento do crescimento musical é quando os pais não são orientados musicalmente e não expõem ativamente seus filhos à música. A escola desempenha o papel mais importante na educação musical quando se trata de expandir o horizonte musical de uma criança.

Nogueira (2011) aponta que crianças que são mais orientadas musicalmente são consideravelmente mais desenvolvidas em seu comportamento musical do que crianças que experimentam um ambiente menos orientado musicalmente.

Um ambiente musical rico promove a exposição da criança à música e melhora a capacidade musical da criança. Dessa forma, a música não é apenas uma ferramenta que contribui para o crescimento e desenvolvimento de uma criança, mas também ajuda a ter um tempo de qualidade e se divertir.

Na medicina, uma tomografia computadorizada mostrou que diferentes aspectos da música ativam diferentes partes do cérebro. De fato, metade do cérebro processa as palavras da música, enquanto a outra metade processa a música. Ouvir música e praticar, ajuda as crianças a usar as várias partes do cérebro simultaneamente. A música também estimula os lobos frontais de uma criança, que são importantes para o desenvolvimento da linguagem e do motor.

O cérebro humano é o órgão mais importante e mais complexo do sistema nervoso, é um órgão que sofre alterações maturacionais durante a infância e que é altamente sensível a estímulos externos. Anatomicamente, pode-se dividi-lo em dois hemisférios direito e esquerdo.

Estudos anatômicos mostraram que o hemisfério esquerdo é especializado no processamento da linguagem e no hemisfério direito na percepção e processamento de música “O cérebro humano tem uma alta capacidade de aprendizado e tem a propriedade de funcionar em situações extremas, orgânicas e funcionais, essa capacidade é chamada plasticidade cerebral” (Despins, 1986, p.32).

Em meados do século XX, o otorrinolaringologista francês Alfredo Tomatis iniciou uma proposta de reabilitação destinada às pessoas com dificuldades auditivas ou de linguagem. Seu programa terapêutico consistia em estímulo musical

através da escuta de Mozart e outros compositores clássicos, obtendo mudanças positivas na reabilitação de desenvolvimento da linguagem e da fala, esse efeito foi chamado de "efeito tomate".

Esse médico eminente também desenvolveu um novo modelo de crescimento e desenvolvimento de ouvido humano e reconheceu que o feto ouve sons dentro do útero da mãe (como digestão, ritmos cardíacos e respiração da mãe). Assistido também que o recém-nascido relaxa quando ouve a voz de sua mãe (Tomatis, 1969, p.44).

Jeandot (1997) diz que a música é usada como um auxiliar de memória para muitos alunos mais velhos, porque pega várias informações distintas e as combina em uma informação maior - uma música. Processar essa informação é muito mais fácil do que processar uma lista longa. Portanto, a música é um aspecto importante do aprendizado. As aulas de música e movimento desenvolvem a compreensão inata da música nas crianças, o que lhes permite explorar esse aspecto da música mais tarde na vida. Assim como exercícios de música, movimento e estimulam o cérebro, o que reforça os conceitos de linguagem. Os lobos frontais do cérebro passam pelos principais surtos de crescimento - um com idades entre dois e seis e um com cerca de vinte e dois anos. Portanto, as aulas de música e movimento são mais benéficas durante a infância e a pré-escola.

Pesquisas que se referem ao efeito da música no cérebro da criança também descobriram que a utilização da música na aprendizagem causa uma ativação do córtex cerebral, especificamente nas áreas frontal e occipital, envolvidas no processamento do espaço-tempo. Também ao avaliar os efeitos da música através de registros de eletroencefalogramas, verificou-se que a música não apenas gera o desenvolvimento de habilidades da perspectiva da música, mas também reforça substancialmente a qualidade da aprendizagem em crianças.

O movimento faz com que o cérebro produza endorfinas, substâncias químicas que aumentam os níveis de energia da criança e sua capacidade de aprender. O movimento também envia oxigênio para o cérebro, o que auxilia no processo de pensamento.

Silva (2001) confirma que as atividades de música e movimento que incluem movimentos laterais transversais são especialmente importantes para o desenvolvimento do cérebro. O movimento lateral transversal inclui qualquer movimento no qual os braços ou pernas cruzem a parte central do corpo. Isso pode ser alcançado dançando com lenços ou balançando como uma árvore, comum em atividades de música e movimento. O movimento lateral transversal permite que ambos os lados do cérebro trabalhem juntos, o que é importante no fortalecimento das conexões cerebrais. A importância da música e

do movimento em uma sala de aula pré-escolar não pode ser subestimada. Incorporar as duas habilidades pode preparar a mente das crianças para a aprendizagem ao longo dos anos escolares.

A música pode servir como uma força poderosa na aprendizagem precoce e pode fazê-lo em muitos em muitas maneiras (Rosa,1990). A ênfase atual na prestação de contas baseada em padrões nos níveis estadual e nacional levou à redução de programas de música nas escolas. Muitas vezes os professores excluem a música de seus planejamentos. Cada vez mais os professores da educação reduzem o uso da música em suas instruções cotidianas (Rosa,1990).

Alguns professores da educação infantil, no entanto, acreditam que a incorporação da música no cotidiano realmente beneficia o aprendizado dos alunos. O papel que a música pode desempenhar na criança, na vida e no desenvolvimento pode ser poderosa. A resposta das crianças ao ritmo, melodia e letra faz da música uma ferramenta ideal para ajudá-los nas instruções aconselhadas por elementos entrelaçados de linguagem, no ouvir, no falar, no ler e escrever (Souza,2000).

Na educação infantil, as crianças geralmente respondem cognitivamente e emocionalmente à música quando é usada criteriosamente como ferramenta de aprendizado. Embora as respostas à

música certamente não sejam idênticas entre pais e filhos e entre escola e aluno, eles são invariavelmente aparentes.

Snyders (1997) observa que uma variedade de exposições musicais e atividades musicais na educação infantil tendem a promover uma variedade de habilidades de desenvolvimento nas crianças. Por outro lado, quando os alunos são ou foram privados da música parece haver uma associação entre essa deficiência e problemas educacionais negativos como consequências.

As pesquisas educacionais, cognitivas, psicológicas, médicas e comportamentais mostraram que a musicalização na educação infantil é uma das melhores maneiras de fazer com que todas as crianças, com ou sem necessidades especiais, obtenham controle sobre seu comportamento e se envolvam e retenham o que está sendo ensinado a eles. Quando se olha para o assunto sobre musicalização e produtividade / engajamento nas escolas para crianças de todas as idades e vários estilos de aprendizagem, o que é realmente chocante é que todas as escolas ainda não engajam o movimento para o plano de aula. A música traz o movimento e os movimentos regulares realizados ao longo do dia com os movimentos usados dentro e entre as aulas ajudam todas as crianças a se auto-regularem, o que leva a alunos mais comportados e com melhor comportamento, que podem mais

facilmente se concentrar e reter informações de suas aulas.

Segundo Kramer (2003), não é necessário espaço extra e instrutores especiais para inserir a musicalização nas aulas. É preciso mudar de mentalidade e aceitar que a música é benéfica. As aulas de movimento podem ser incluídas entre as aulas com muita facilidade. Os professores podem reduzir o tempo de instrução por aula de 40 para 30 minutos e, em seguida, usar os 10 minutos restantes para intervalos, para que as crianças fiquem claras e concentradas antes do início da próxima lição. Existem vários programas de música na escola que treinam professores para acalmar ou revigorar os alunos. Também existem aplicativos e DVDs instrutivos que podem ser adquiridos por uma escola, a fim de dar aos professores algumas ideias sobre como trabalhar a música, o que dar aos alunos e em que horários.

Os benefícios de incorporar a musicalização no ensino-aprendizagem na educação infantil, são apoiados ainda mais por pesquisas que estão sendo feitas atualmente no campo da educação. Isso mostra que as crianças, especialmente na pré-escola podem entender melhor os conceitos quando usam a música para representá-las. A cognição incorporada torna os conceitos abstratos mais tangíveis permitindo que o aluno desenvolva uma sensação do conceito descrito, um senso físico que é mais compreensível e convincente do que um conceito

que permanece uma entidade mental abstrata

A UNESCO propõe um modelo de educação baseado em aprender a conhecer, a fazer, associar e a ser, para que o indivíduo formule seus próprios julgamentos, podendo decidir para si mesmo como agir em diferentes circunstâncias e adversidades da vida para ter relacionamentos saudáveis e sofrer uma transformação pessoal a favor da cidadania.

A escola tem um papel maior do que simplesmente transmitir conhecimento. Não é apenas um espaço onde o ensino e a aprendizagem ocorrem, mas acima de tudo, neste período de globalização e informação, um lugar para o treinamento humano de pessoas. É papel dos professores ajudar as crianças na compreensão de seu papel na sociedade, através de novos comportamentos e estratégias, a fim de enfrentar a realidade.

Davidoff (1994) afirma que a musicalização é uma ação educativa, integrada, e fundada na educação infantil, incluindo linguagem e movimentos naturais e espontâneos, de forma consciente e de maneira intencional. Isso ajuda a encontrar o caminho para se comunicar com eles e outros além de transformar o mundo à sua volta.

É através da música que ocorrem ações interceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas. Isto é, através da educação usando o mo-

vimento (educação psicomotora), em seus aspectos orgânicos, motores e aspectos psicológicos, que ocorre a formação do caráter, bem como o desenvolvimento da capacidade de realizar tarefas diárias que permitem que as crianças vivam em harmonia com seus corpos e com o ambiente circundante; favorece o desenvolvimento de gestos, de movimentos e capacidade de percepção; desenvolve o equilíbrio; estimula a autoconfiança; isto é, atenua os obstáculos que interferem na aprendizagem na escola; favorece o aperfeiçoamento de força de vontade, tomada de decisão e perseverança; estimula a criatividade, a tolerância e a aceitação de desafios com responsabilidade. A musicalização na educação infantil estimula a conexão que a criança estabelece com outras pessoas e objetos através de suas ações.

De acordo com Barreto (2000), “o desenvolvimento psicomotor com a utilização da música é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo”. A educação da criança deve comprovar a afinidade através do movimento de seu próprio corpo, levando em conta sua idade, sua cultura corporal e os seus interesses. As instruções psicomotoras para serem empenhadas precisam que sejam empregadas junto com as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócias motoras, porquanto assim a criança procura o ambiente, tem experiências sólidas, im-

prescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual e é apto a tomar consciência de si mesmo e do mundo que a cerca. Ótimas referências de atividades físicas são aquelas de maneira recreativa, que beneficiam a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, o progresso da aptidão física, a socialização, a criatividade; propendendo à formação da sua personalidade.

Felinto (2000) relata que ao interagir, a criança dá sentido às experiências vividas de sensório-motor às fases pré-operacionais e que através da musicalização, a criança desenvolve sua psicomotricidade e se relaciona com seu ambiente, através da ação de seu próprio corpo, localizando-se no tempo e no espaço, melhorando a qualidade de vida e bem-estar, além de elaborar e resolver os conflitos diários. Ao interagir com um adulto em atividades previamente planejadas e devidamente registradas, a criança aprende a falar e a internalizar valores, conceitos e papéis sociais, possuindo a cultura com repertório de que fazem parte como indivíduo, fortalecendo e afirmando sua existência como um ser social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou compreender os aspectos positivos que o ensino com a inserção da musicalização pode trazer aos alunos da educação infantil, bem como examinar a seriedade do seu aprendizado

e seu apoio na socialização dos educandos percebendo as configurações de intercâmbio desta com os demais linhas de trabalho. Distinguir o modo que a musicalização pode ser inserida nas salas de aula da educação infantil e compreender o significado da música como instrumento pedagógico também foram destacados neste estudo. Verificou-se que a musicalização pode ser inserida através de brincadeiras e jogos, aqui compreendidos como exercícios com músicas liderado pelo professor e acompanhado pelos pequenos de maneira criativa. Conclui-se esta pesquisa enfatizando que é necessário discutir a formação do docente em relação ao uso da musicalização na educação infantil e o caminho que deve ser formado no andamento da graduação, porém sem compartimentar essa formação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil - propostas para a formação integral da criança**. São Paulo:

Editora Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**, Revista Recre@rte N^o3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

FELINTO, Marilene. **Do que você gosta de brincar?** . Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de Abril, 2000.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez . 2003.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. acesso em: 05 de nov. 2019.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 2^o ed,1997.

SILVA, Patrícia, **A Canção na Pré Escola**. São Paulo: Paulinas, 6 ed, 2001.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para Pré-Escola**. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3^o ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Jussara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFGR



Edgleid Sales Braga Bernardo

Licenciatura em pedagogia, pela Universidade UNISEB, COC, Artes Visuais, pela Faculdade de Educação Paulistana, pós-graduada Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos. Professora de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo.

EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

GEIZIBEL DE CÁSSIA CALUTA DOS SANTOS

RESUMO

Esse artigo busca refletir á respeito dos conceitos básicos da Educação Infantil. Com o foco em garantir uma leitura complexa e de fácil entendimento. Inicia-se tomando alguns conceitos que serão importantes no decorrer de todo o percurso. Por criança, entende-se como sendo um indivíduo, sujeito social e histórico, que faz parte de uma sociedade. Pretende-se mostrar o quanto é importante a leitura desde a educação infantil, suas contribuições para o processo de alfabetização e alguns caminhos para essa prática.

Palavras-Chave: Percurso. Criança. Sujeito Social

A infância é considerada a fase das descobertas, onde tudo se aprende com mais facilidade. Uma fase rica que se bem trabalhada possibilitará uma infinidade de aprendizados significativos para a construção de um sujeito íntegro e preparado para agir positivamente em sociedade.

É, portanto, de extrema importância que nessa etapa da vida humana o educador seja responsável pela formação de cada criança, são eles quem deve repensar os espaços na educação infantil, de ma-

neira com que favoreça interações e conhecimentos de mundo, trabalhando desse modo na construção de sujeitos proficientes.

Desde muito cedo, as crianças participam de situações em que evoluem a leitura nas suas interações cotidianas. A leitura se encontra nas mais variadas formas, transmitindo assim inúmeros conhecimentos. Por esse motivo deve-se levar em conta a bagagem que a criança já possui, e que dentro da escola deverá ser pensada e trabalhada numa ação pedagógica, siste-

mática, intencional e planejada para que resultem em efeitos significativos.

Tendo em mente que cada ser humano tem ritmos e maneiras diferentes de desenvolvimento para andar, falar, brincar, comer, ler e escrever. Pode-se considerar que a educação deve ser voltada para tais perspectivas, abraçando as múltiplas dimensões e entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo.

Em busca de compreender como se dá esse aprendizado significativo desde a mais tenra idade, e quais suas contribuições para o processo de alfabetização. Surge aqui o tema gerador dessa leitura que segue: A leitura na educação infantil, um passo para a alfabetização.

A CRIANÇA E A LEITURA

Inicia-se com uma leitura significativa:

O direito da criança
Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.
Direito de perguntar...
Ter alguém pra responder.
A criança tem direito
De querer tudo saber [...]
(Rocha, 2002, grifo meu)

Antes de ler convencionalmente, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram nas suas interações com o mundo, livros, revistas, embalagens, panfleto comercial, cartazes de rua, anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, placas de trânsito, entre muitos outros. Por meio desses encontros que são expostas mesmo que não intencionalmente ela por sua vez, começa fazer parte do mundo leitor, passando dessa forma a entender o que serve para ser lido.

Por volta do século XIX o conjunto de instituições destinadas à infância era constituído fundamentalmente da creche e do jardim de infância. No Brasil, a creche tinha como objetivo o assistencialismo, diferente de outros países que tinham como meta a formação pedagógica. Nesse mesmo século, surgiu a pré-escola não mais com foco no assistencialismo, agora já se via a necessidade de um trabalho sistematizado para que a criança pudessem chegar às séries iniciais com habilidades desenvolvidas, incluindo o acesso à leitura, mesmo antes da alfabetização. A importância das

experiências na primeira infância passa a ser vista com outros olhos pela sociedade, o que aliado a outros fatores mobilizaram a sociedade civil e órgãos governamentais a estarem de acordo que o atendimento a essas crianças, fosse reconhecido e documentado.

Desde então, a pré-escola passou a ser vista como fase importante para o desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo e psicomotor da criança, somando assim a outros fatores importantes para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de atuar na sociedade. Essa importância se deu por acreditar que é na infância que a criança desenvolve estruturas de pensamento e linguagem que serão utilizadas posteriormente na compreensão de aprendizagens futuras.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

É na Educação Infantil que a criança irá participar de atividades fundamentais que a levarão a construir significados para processos futuros, como o gosto pela leitura e escrita, descobrindo assim um universo novo e amplo, permitindo uma verdadeira imersão social no mundo em que vive.

Inicia-se assim, um processo de busca, no qual a criança procura reproduzir situações presenciadas por ela. Essas situações passam a ser reproduzidas através das brincadeiras, nas quais a criança interage com o meio, conhecendo-o e manifestando sua criatividade, inte-

ligência, habilidade e imaginação. Isso é visto quando percebe-se que através de brincadeiras as crianças fazem uso da escrita mesmo ainda não sendo capazes de decodificar. A leitura possibilita o desenvolvimento cognitivo, auxilia na formação de opinião, favorece o raciocínio, aumenta o conhecimento de mundo, facilita o aprender e o se concentrar, além de proporcionar maior interesse no processo de alfabetização.

A educação infantil tem como eixo principal as interações e o brincar, os quais envolvem as seguintes modalidades: música, movimento corporal, artes visuais, jogos matemáticos, entre muitos outros, que devem ser pensados e planejados. É por meio dessas atividades que a criança vai construindo suas aprendizagens de maneira lúdica, afinal, é brincando que a criança aprende e internaliza conhecimentos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI:

“As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para

compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. (RCNEI, 1998 vol. 1 p. 21-22).

Desse modo, é necessário fazer uso de diferentes linguagens, ajustadas a diferentes intenções, possibilitando à criança compreender e ser compreendida, expressar suas ideias, sentimentos, desejos e avançar no seu processo de construção de significados, de maneira

a enriquecer sua capacidade expressiva.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009):

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, e garantir experiências que (...) favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (DCNEI, 2009, p. 25).

O contato precoce da criança com o livro é de extrema importância para o processo de alfabetização, e deveria ser apresentado em casa, pelos pais ou irmãos maiores. Acreditando serem inúmeros os fatores que fazem com que esse contato seja de certa forma

prejudicado, negado, vendo a escola como único espaço a garantir esse contato da criança com o livro (e outros materiais escritos) de maneira a acrescentar proveitos ao seu processo de aprendizagem.

Nas leituras, as crianças encontrarão palavras que apontam, explicam, informam, esclarecem, orientam, classificam, enfileiram, convencem e formam o que ajudará também na sua fase oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias e livros bem ilustrados são os passos iniciais, fundamentais para despertar o interesse dos pequenos nesse primeiro contato com a leitura. Fazendo-o de forma atrativa avivará na criança o interesse pelo mesmo, e automaticamente trará benefícios e resultados estimados.

A leitura deve ser reconhecida como fonte de entretenimento e co-

nhecimento, ela tem o poder de enriquecer o imaginário e o vocabulário, favorecendo a interpretação textual facilitando assim o ingresso nas séries iniciais.

A interação com a leitura é de extrema importância. Deve-se promover um diálogo sobre a mesma através de perguntas e descrições, destacando pontos relevantes, retomando as partes mais queridas pelas crianças.

Conclui-se que a leitura tem papel importantíssimo desde a Educação Infantil, pois ela é capaz de formar cidadãos ativos para promover uma sociedade mais consciente e crítica através de uma nova geração pensante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.



Geizibel de Cássia Caluta dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro em 2015. Pós Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências e Tecnologias Paulistana em 2016. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana em 2019. Professora de Educação Infantil.

Educação Especial e Inclusiva: caminhos entre o real e o ideal

Ana Paula de Lima
Organizadora



Ana Clara Silva Hashimoto • Aline Lima Carvalho • Andreia Márcia Batista Vieira
Beatriz Cristina Gonçalves • Daniele Ferreira Leite Marcato • Delmira Moreira da Cruz
Djinane de Almeida Amorim • Edna Maria Orphali Brasil
Ellen Amorim de Carvalho Quintilhano • Felipe William Marques Martins
Juliana de Almeida Carvalho Silva • Manolo Siloni da Silva • Samara dos Santos Alcatrão
Simone Duarte Luchesi • Sumara Rissatti Silva • Veneranda Rocha de Carvalho

A

TRABALHAR COM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SALAS DE AULAS REGULARES

JANE CLEMENTINO DE SOUZA

RESUMO

O termo inclusão está relacionado dentre outras questões, à Educação Especial que, no início, funcionava exclusivamente para integrar o estudante. A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, surgiu o debate sobre a matrícula de estudantes com deficiências nas classes regulares comuns, bem como adaptações metodológicas diferenciadas de ensino voltadas para estes estudantes. Embora exista Legislação pertinente, no Brasil, é possível observar ainda desafios e dificuldades enfrentadas por muitas escolas, como por exemplo, a aceitação por parte dos estudantes considerados “normais” em relação aos estudantes com deficiências, principalmente, pelo fato de, na educação pública principalmente, as salas de aulas comuns serem superlotadas, o que pode influenciar positivamente ou negativamente no desenvolvimento de todos os educandos. Por isso, o presente artigo discute a aceitação dos estudantes com deficiência em classes regulares.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Básica. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão começou inicialmente nos países estrangeiros, iniciando tardiamente ao Brasil.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos defi-

cientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente

para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Somente, em 1854 é que o Brasil começou a se preocupar com as pessoas com deficiência. No começo, essas pessoas frequentavam centros especializados direcionados a tipos de deficiências específicas, não havendo a possibilidade de matrícula nas classes regulares comuns. Assim, como principal instituição do ano em questão, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos surgiu voltada para a educação primária, moral e religiosa.

Exatamente um século depois, em 1954, houve a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) a fim de realizar atendimento médico-terapêutico contemplando diferentes tipos de deficiência.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados des-

se século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

Décadas depois, a Convenção da Guatemala foi regulamentada pelo Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, trazendo inúmeras perspectivas relativas à Educação Especial, a fim de extinguir possíveis enfrentamentos que dificultavam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas, garantindo assim seus direitos de aprendizagem.

Um dos avanços esperados para este século, era o de construir uma escola inclusiva, garantindo o atendimento e a diversidade. A Portaria Normativa nº 13/2007 discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007).

LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO

Pensando nas pessoas com deficiência, o governo criou uma série de medidas e leis a fim de assegurar seus direitos a partir dos artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e II da Constituição Federal de 1988. Desde a década de 1990 até os dias atuais, várias foram as discussões à respeito da inclusão, culminando na produção de um

documento voltado para a emergência da inclusão de estudantes com deficiências em classes regulares comuns, a fim de garantir a inclusão, a socialização e métodos centrados no aprendizado desses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).

Pode-se destacar a Nota Técnica nº. 24/2013/MEC/Secadi/DPEE, que enumerou um bloco de competências para os docentes em relação ao trabalho com estudantes que apresentam transtorno do espectro autista, por exemplo. O Council for Exceptional Children (CEC, 2009), orienta que o docente deve possuir conhecimento e ter comprometimento ao realizar práticas baseadas em evidências. Já a Nota Técnica descreve o uso de uma Prática Baseada em Evidências (PBE) indicando metodologias voltadas para as Tecnologias Assistivas relacionadas à comunicação alternativa e aumentativa (BRASIL, 2013).

Rogalski (2010) discute essa inclusão do ponto de vista do desenvolvimento desses educandos. Ao se separar estudantes com deficiência de estudantes considerados “normais”, ou seja, em salas diferentes, a inclusão deixa de existir. Por isso, as Políticas Públicas voltadas para a educação devem assegurar os direitos desses estudantes a fim de que eles possam frequentar as salas de aula regulares comuns, para desenvolver-se, conviver e socializar-se.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 01).

ACEITAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM SALAS SUPERLOTADAS

No caso das salas de aula regulares comuns o professor deve buscar alternativas para melhorar o desempenho dos alunos com deficiências, sem colocar nenhum estudante em prejuízo. De acordo com Crochik (2007), a superlotação das

salas, a falta de discussão prévia a respeito da distribuição dos estudantes nas turmas, as críticas com relação à formação, enfim, vários fatores são considerados como desfavoráveis ao processo de inclusão. Os profissionais de atendimento especializado (AEE) são vistos como aqueles que devem direcionar o trabalho ao estudante deficiência, identificando barreiras e buscando possibilidades de adaptações ao conteúdo escolar.

É necessário destacar a importância de se trabalhar sobre o respeito e combate ao preconceito praticado por parte de alguns estudantes. Entender as diferenças como uma característica humana geral, as lutas pela participação social das pessoas com deficiência, no caso a inclusão, e as denúncias de situações de discriminação e preconceito acabam necessitando serem fortalecidas no dia a dia de ambientes escolares. O docente deve contextualizar e incentivar o processo de inclusão discutindo com a turma em questão, e apontando que apesar das diferenças, todos são iguais e devem ser tratados com o devido respeito e compreensão (MENDES, 2006).

Ainda, outroyo desafios enfrentados em relação a essa questão são: o despreparo do profissional, ou seja, a falta de formação docente nesta área; a superlotação das classes regulares de ensino comum.

O professor precisa estar atento para aproximar-se do fazer

pedagógico com o restante das outras relações que estabelece, reforçando a concepção de que a inclusão é todo o processo e não o produto final, na tentativa de englobar ações inclusivas que garantam o aprendizado de todos evitando situações em que “os processos excludentes não são enfrentados, e o processo inclusivo acaba limitado à sala de aula fadada ao fracasso” (DINIZ, 2007).

A inclusão escolar precisa ter o cuidado para que ofereça a matricular e acolha os estudantes com deficiências, seguindo as condições de atendimento às necessidades educacionais criadas com essa inserção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi exposto, deve-se evidenciar o potencial crítico da inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regular. Ao trabalhar com qualquer estudante, o professor precisa equacionar o seu trabalho a fim de direcioná-lo, tendo também como perspectiva intensificar o diálogo e as trocas com o professores especialistas, a fim de qualificar seu trabalho.

Ainda, o processo de inclusão enfrenta diferentes desafios, não só para o estudante, mas também para o professor, uma vez que a falta de formação específica na área implica no trabalho pedagógico desenvolvido.

Por isso, o fazer pedagógico, a orientação para todos os estudantes e um olhar diferenciado fazem toda a diferença.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 07 abr. 2020.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education**. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

CROCHIK, Leon. **Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência mental**. Revista da FAECEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 16, n. 27, p. 19-29, 2007.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MACÊDO, J.A.S. **Inclusão: a escola está preparada para ela?** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da educação especial**. Revista de educação do ideal Vol. 5 - Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 Semestral; p. 3.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas - o caso do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.



Jane Clementino de Souza - Professora, desde 1985, com Magistério e depois graduação em História, atuando na Rede Pública do Município de São Paulo, nas séries iniciais como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Érika Maia

Lé com Cré

Poesia para quem quiser

A

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

LIDIANE AMARAL BRITO

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da História da Educação e seu processo. O processo educacional, desde sua origem, é permeado pela lógica social vigente. Diferente do que muitos ainda discursam, não é a escola que pauta as mudanças sociais, mas a sociedade que pauta a prática educativa. Nesse sentido, o professor pode constituir-se em sujeito de resistência à lógica hegemônica da sociedade por meio do exercício de sua profissão.

Palavras-Chave: Escola. Processo Educacional. Professor

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino, desde cedo aprendem a “controlar os alunos”, produzindo uma cultura hierárquica que estabelece a condição de silêncio aos sujeitos que integram o processo de Educação. Sua função, prioritariamente é preparar os alunos para que estes tenham as melhores pontuações em provas e concursos, para que a própria instituição também seja vista com respaldo pelo meio social.

A Era Vargas foi palco das primeiras investidas dos novos métodos de ensino, preconizando a

centralidade na criança e na sua iniciativa no processo de aquisição do conhecimento. Mesmo que inicialmente restrito, porque atendia a uma camada da população, esse ensino renovado se sedimentou, atingindo amplos setores educacionais, incitando uma discussão sobre os princípios norteadores de seu método de ensino, que nem sempre atende as necessidades de parte da população escolar.

Para Frigotto (2010, p.20),

a educação no Brasil, particularmente nas

décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economismo, a mero fator de produção - “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

A evolução histórica da educação brasileira passou por rupturas marcantes, e se estabelece até hoje tendo em vista alcançar padrões internacionais, constituído socialmente.

A chegada dos portugueses às terras brasileiras é um marco histórico para a educação sistematizada no Brasil. Não há como negar que os povos nativos possuíam formas de ensino, uma vez que a cultura e os hábitos eram aprendidos desde a mais tenra idade pelas crianças encontradas na época.

A EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA NO BRASIL

A educação sistematizada no Brasil teve início com o movimento jesuíta, onde padres portugueses da Ordem dos Jesuítas passaram a dedicar seu tempo à educação religiosa dos nativos. Pelas diferenças culturais, foi necessário ensinar primeiramente a língua portuguesa e elementos básicos da cultura europeia como o uso de roupas por exemplo (ALVES, 2005). Esse padrão europeu, não anula o fato de que os nativos já possuíam técnicas e maneiras de fazer a educação.

Foi Tomé de Souza, que seguindo ordens do D. João III, trouxe os padres da Companhia de Jesus com intuito de propagar a fé católica. Dado o abismo encontrado entre indígenas e jesuítas afim de estabelecer a conversão, foi necessária a adaptação do ensino, ou seja, a sistematização da educação por meio de colégios e missões espalhadas pelo litoral do Brasil se fez necessária para que os indígenas aprendessem não somente o cristianismo, mas também a língua e os costumes de Portugal.

Com a chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas em 1549, surgiram as primeiras atividades de educação sistematizada na colônia. Diante desta nova realidade, surge também as primeiras leis na área de educação no Brasil.

Regida pela Igreja Católica, a educação era oferecida por padres jesuítas dos quais se destacam inicialmente como educadores os padres Manoel da Nóbrega, Vicente Rodrigues e Antônio Vieira. Quinze dias após desembarcarem em terras brasileiras, os jesuítas criaram a primeira escola nestas terras. O mestre era o Irmão Vicente Rodrigues e quem comandava as obras era o Padre Manoel da Nóbrega.

Na Bahia, Vicente, ministrava aulas de catecismo, e alfabetizava os nativos, tendo sido o primeiro professor da Companhia. Irmão Vicente foi o primeiro português a ensinar pelo modelo de educação europeia no Brasil e por mais de 50 anos se dedicou ao ensino da cultura e da religião do Velho Mundo aos que aqui estavam.

O objetivo dos Jesuítas no Brasil era catequizar e difundir a fé católica, no entanto, tendo em vistas as dificuldades impostas pela barreira linguística e cultural, não seria possível pregar o catolicismo sem antes alfabetizá-los. Diante desta realidade, além da religião também aprendiam a ler e escrever.

A instrução jesuítica teve início em Salvador e logo avançou ru-

mo ao sul do país, sendo que em 1570 existiam escolas de Educação Elementar em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga e colégios no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

O regulamento válido para todas as escolas jesuíticas era um documento escrito por Inácio Loyola, o Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu que significa Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

Com a primeira edição em 1599, o Ratio Studiorum, foi um conjunto de normas e princípios que regulamentavam as práticas da educação jesuítica. O método, ordenava as atividades, as funções e a avaliação das escolas da Companhia de Jesus. Antes de 1599, os colégios jesuítas, funcionavam segundo os Ordenamentos de Estudos, regimento interno, utilizado como inspiração e modelo da Ratio Studiorum. O documento era constituído por um conjunto de 467 regras, que cobriam todas as atividades de ensino da Companhia, assim como a função de seus agentes e de todos que estivessem diretamente ligados à educação pedagógica.

O ENSINO JESUÍTICO

O ensino Jesuítico não estava limitado apenas a alfabetização. Além da alfabetização, os colégios jesuítas ofereciam cursos de Letras e Filosofia, tendo caráter secundário, e o curso de Teologia e Ciências

Sagradas, direcionado àqueles que desejavam tornarem-se sacerdotes.

O curso de Letras oferecia o ensino de Gramática Latina, de Humanidades e Retórica, enquanto no curso de Filosofia eram estudadas Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais.

O modelo de educação Jesuítica prevaleceu no Brasil por 210 anos tendo fim em 1759, com a expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal. Ao ser expulsa, a Ordem possuía em território brasileiro aproximadamente 35 missões, 25 residências e quase 20 colégios e seminários. Havia também seminários pequenos e escolas de primeiras letras funcionando em todas as cidades por onde a Companhia passou no Brasil.

A Família Real voltou a Portugal em 1821, e em 1822, o Príncipe D. Pedro I Proclama a Independência do Brasil. O país deixa de ser uma colônia portuguesa e passa a ser um império, tendo sido D. Pedro I o primeiro imperador do Brasil.

Antes da constituição, em 1823, devido à falta de professores, foi instituído o Método Lancaster. Consistia no ensino mútuo, onde um aluno devidamente treinado, o decurião, ensinava grupos de até 10 alunos, os decúrias. O processo se dava sob a vigilância rígida de um inspetor.

Em 1824 é apresentada a primeira Constituição Brasileira. Outorgada em 25 de março de 1824, a Carta Magna, garantia a unidade do território brasileira e dividiu o governo em quatro poderes: Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário e o Poder Moderador, este último era exercido pelo imperador e lhe dava direito a intervir nas decisões dos outros poderes. O Art. 179, parágrafo 32 desta Lei Magna dizia que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e em universidades deveriam ofertar o ensino de ciências, letras e das artes.

ABERTURA DO PARLAMENTO

Durante a abertura do Parlamento em 1826, um decreto determinou que a educação fosse dividida quatro graus, o primeiro, chamado de “Pedagogias”, correspondia à instrução primária; o segundo, chamado de “Liceus”, era equivalente ao que hoje é conhecido como ensino profissionalizante; o terceiro, “Ginásios”, ofertavam a educação secundária; e o quarto, as “Academias”, eram referentes ao Ensino Superior.

A Lei de 15 de outubro de 1827, determina entre outras coisas que, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, devia haver escolas de primeiras letras. Ainda neste documento é determinado que os salários dos professores sejam equivalentes as circunstâncias e os locais das aulas; que nas capi-

tais das províncias ou em locais populosos, as escolas seriam de ensino mútuo e que essas escolas deveriam ser equipadas com materiais apropriados, custeados pelo Governo. Para serem instrutores em escolas mutuas, os professores deveriam arcar com os gastos necessários para sua formação. Segundo esta lei caberia ao professor, ensinar a ler, escrever, as quatro operações de matemática prática, frações, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria, a gramática e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica.

O Ato Adicional à Constituição de 1934 estabelece as províncias deveriam administrar o ensino primário e secundário. Em 1935, é aberta a primeira Escola Normal em Niterói.

Apesar do investimento e do planejamento, a educação no Brasil continuou a apresentar baixos resultados.

Embora o Imperador afirmasse que, se não fosse Imperador se tornaria um Mestre-Escola, seu amor pela educação não foi suficiente para elevar a educação nacional a resultados satisfatórios. O sistema de educação brasileiro continuou defasado, não suprimindo a necessidade da população.

Uma nova política de educação começou a tomar corpo com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Cam-

pos, que constituiria como ministérios dos mais conscientes de sua ação administrativa.

A revolução de 1930 foi um marco na história do capitalismo no Brasil, visto que pela primeira vez em sua história havia capital interno para investir. Essa rede de investimentos, trouxe uma nova realidade para o país exigindo cada vez mais, mão de obra especializada, e a obtenção dessa mão de obra veio de investimentos na educação.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, sanciona em 1931 decretos para a melhor organização da educação secundária e para a criação de universidades brasileiras. Os decretos de 1931 foram conhecidos como Reforma Francisco Campos.

A Constituição de 1934, determinou que a educação é um direito de todos devendo ser responsabilidade da família e do Estado.

Em 1942, são estabelecidas reformas em alguns ramos da educação, tendo estas Reformas recebido o nome de Leis Orgânicas do Ensino, compostas por Decretos-Lei que criaram entre outras coisas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI oferecendo o ensino profissionalizante. O idealizador destas reformas foi o Ministro Gustavo Campanema.

A Constituição de 1946, foi outorgada após o fim do Estado Novo. Esta Carta Magna, teve o texto

mais democrático até então, e nas áreas da educação determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e que a legislação sobre diretrizes e bases da educação deveria ser da União.

Além disso, a Nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30.

A educação brasileira sofreu um duro golpe durante o Regime Militar. Apresentando um caráter antidemocrático, tinha por objetivo confirmar sua proposta de governo. Durante este período, professores foram presos, torturados e demitidos, muitos tendo recorrido ao exílio, afim de manterem-se vivos.

Houve invasões a universidades, além da prisão arbitrária e tortura de estudantes em confrontos com a polícia, alguns foram mortos. O Decreto-lei 477, fechou a União Nacional dos Estudantes (UNE) e calou professores e alunos.

Foram criados neste período, os exames vestibulares classificatórios, já que houve grande expansão universidades no Brasil. O objetivo do exame era acabar com os excedentes, que apesar de notas altas, não encontravam vagas, devido à falta de vagas no Ensino Superior.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - MOBRAL

Com a intenção de erradicar o analfabetismo, os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que utilizava a didática de Paulo Freire. O projeto não alcançou sucesso e foi extinto dando espaço para a Fundação Educar.

Em meio ao período mais sangrento a Ditadura Militar é instituída a Lei nº 5.692, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1971, que teve como característica marcante a educação por meio da formação profissional.

Após o fim do Regime Militar, todos os esforços políticos se voltaram ao esquecimento dos “anos de chumbo” pelos quais o Brasil havia passado. Neste cenário, a educação passou a ser tratada num sentido mais amplo, tendo participação ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento. Neste momento, a educação deixa de ser somente o simples processo ensino-aprendizagem para tornar-se parte da vida dos educandos. A partir da nova Constituição, o deputado Octávio Elísio encaminhou um Projeto de Lei para uma nova LDB à Câmara Federal em 1988. Apesar de várias manifestações de legisladores no sentido de criar uma nova LDB, somente em 1996, o Deputado Darcy Ribeiro consegue a aprovação de seu projeto que consolida as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

A História da Educação ainda cria pensamentos críticos e outros nem tão críticos, mas busca reflexões à respeito da evolução da educação durante décadas até os dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 Março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Parecer CNE/CEB nº 7: **diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: Governo Federal, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 04 Março 2020.

DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.



Lidiane Amaral Brito

Pedagoga formada pela UNAR Dr. Edmundo Ulson (2006). Pós-graduada em Educação Infantil, Alfabetização, Psicopedagogia Institucional e Didática da Matemática nos anos iniciais. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A MENINA QUE SAIU DO ENCANTO

um livro de autoconhecimento
FLÁVIA MARIA C. BEZERRA CONSENTINO



A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

LILIAN MULLER DA SILVA

RESUMO

No Brasil, a Pedagogia de Projetos surgiu a partir de um movimento divulgado como "Escola Nova", que se contrapõe a princípios e métodos da escola clássica. Esse movimento aconteceu a partir de inúmeras pesquisas de educadores europeus conforme Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros. Na América do Norte, pode-se destacar dois grandes representantes: John Dewey e William Kilpatrick. Foram estes americanos que criaram o denominado "Método de Projetos" e suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (Duarte, 1971). Na Educação Infantil, trabalhar com projetos é de suma importância para o desenvolvimento de competências e habilidades nas crianças, uma vez que se pode trazer diferentes temas e contextos abrangendo a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Escola Nova. Interdisciplinaridade. Possibilidades. Projetos.

INTRODUÇÃO

Segundo Santos (1995), a Nova Escola trouxe contribuições importantes para reconsiderar a organização do currículo escolar. Através delas estão à concepção de que a escola socializa os educandos não exclusivamente através do currículo formal, mas igualmente através do que é transmitido no currículo oculto, isto é, aquilo que

tampouco está explícito, mas que também está sendo instruído ali intencionalmente.

Já incorporada essa Pedagogia Nova, espera-se que o aluno desenvolva habilidades como executar, considerar, escolher, desenvolver, aprimorar a prática da escrita e da leitura, rever, anotar, procurar, discutir, saber respeitar a opinião dos

colegas, trabalhar de forma cooperativa, desenvolver a autonomia e a própria responsabilidade. Já o docente deve atuar como mediador, auxiliando e criando situações desafiadoras, intervindo quando necessário.

Assim, a pedagogia de projetos provoca desafios de tal maneira para o docente como para o discente, que possibilita trabalhar nas diversas áreas do ensino abarcando diferentes mídias, aumentando igualmente a possibilidade de se elaborar investigação em várias fontes. Isso é factível porque está incluso no âmbito escolar do aluno. De acordo com Hernandez,

quando a aprendizagem é proposta como uma produção ativa de significados, transforma-se numa manifestação das possibilidades dos seres humanos, por exemplo, de sintetizar informação complexa e dispor de maneira coerente de observar situações de diferentes pontos de vista ou de estar conscientes dos preconceitos determinados diante dos fatos e fenômenos (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p.178).

No caso da Educação Infantil, são vários aspectos que devem ser considerados enquanto o docente

escolhe esta modalidade organizativa para expandir sua ação juntamente às crianças. Primeiramente e, sem ceticismo, o mais imprescindível é a direção que pode acontecer atribuído às aprendizagens. Muitas vezes os profissionais envolvidos no trabalho com crianças pequenas explicam que desenvolvem projetos para trabalhar diversos temas visando atingir diferentes objetivos.

HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO BRASIL

Como já dito, no Brasil, a Pedagogia de Projetos foi introduzida nas escolas através de um movimento chamado "Escola Nova", que se contrapunha à escola clássica.

A Escola Nova favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos. Igualmente, é essencial evidenciar que a ação tanto do docente quanto do aluno, são indispensáveis para o bom curso dos trabalhos e de todo o processo que envolve o aprendizado nele existente. Incluído nesse próprio movimento surgiu uma nova ideia sobre a educação: a Pedagogia de Projetos. Esse movimento aconteceu a partir de inúmeras pesquisas de educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros (DUARTE, 1971).

No Brasil ocorreu a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Lourenço Filho, Paschoal Leme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, entre outros pesquisado-

res, deixaram de lado diferenças ideológicas e políticas, para idealizar um segmento de democratização do ensino, o que viria a favorecer as crianças brasileiras (BARBOSA E HORN, 2008).

Quando se compara a escola clássica com a escola nova e se observa o emprego da pedagogia de projetos como forma de instrução, pode-se apontar que a utilização de projetos se sobressai, uma vez que ela abre um leque de possibilidades, promovendo modificação na maneira de raciocinar e reconsiderar sobre a escola e o currículo, além da própria prática pedagógica.

Hoje, é possível presenciar a pedagogia mais dinâmica, onde as atividades lúdicas, por exemplo, são favorecidas, buscando a edificação do conhecimento pelos próprios educandos, e o docente como mediador desse processo conferindo-lhes crescimento e autonomia. A tarefa em equipe (que igualmente faz parte do pensamento da pedagogia de projetos) desenvolve outras questões conforme o cognitivo, o pensamento, a curiosidade, o questionamento e os conhecimentos prévios sobre todos os assuntos, mostrando aos educandos conhecimentos do universo globalizado, de forma interdisciplinar e contemporânea (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

O TRABALHO COM PROJETOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Moraes (2006), a publicação de artigos e projetos

aplicados na Educação Infantil aqui no Brasil, ocorre em mínima escala. Os trabalhos encontrados são comumente voltados para o Ensino Fundamental e Médio, havendo a conveniência de serem adaptados para conseguir ser trabalhados juntamente com as crianças. Ainda, de acordo com o autor, as tarefas relacionadas a projetos na educação infantil apresenta diferentes possibilidades de se trabalhar com a criança transversalmente, através de temas de seu interesse, que surjam de necessidades do presente e do cotidiano, e que sejam interessantes, em um contexto de questionamentos, aprendizagens e discussões significativas.

Semelhante perspectiva a se levar em consideração é o da interdisciplinaridade. Considerando-a como assunto de investigação, é possível lidar com diferentes questões da sociedade em busca de respostas para fatos, causas, consequências e fenômenos. O trabalho interdisciplinar tem por incumbência conduzir um aprendizado reflexivo com o intuito de abranger a realidade, as mudanças sociais que vem ocorrendo, conscientizando e desenvolvendo uma ampla visão sobre a sociedade em que se vive. Por certo, na perspectiva da educação por projetos, o pensamento jamais é conduzido para doutrinar crianças para a vida em um futuro longínquo, mas sim para viver e transmutar o mundo que o cerca através dos conhecimentos adquiridos no instante presente (GONÇALVES, 2000).

De acordo com Freinet (1975), pesquisador apreensivo com o desenvolvimento de um trabalho que gerasse conexão com a vida das crianças, afirmou em um de seus primeiros experimentos, as “aulas-passeio”, que essa espécie de atividade desvinculada da sala de aula, atingiria instantaneamente os fundamentos seguros e definidos desta pedagogia. Para restaurar o circuito da vida, seria necessário um interesse permanente do trabalho, ultrapassando a escolástica para desenvolver outra forma ideal de atividade que enriqueceria e reequilibraria as crianças, preparando-os para o verdadeiro conhecimento.

No caso da Educação Infantil, o objetivo de se empregar projetos tem por alvo principal entender a criança nos mais diferentes aspectos como o indivíduo cognitivo, o ser pensante, o curioso, e o argumentador, considerando seus conhecimentos prévios; já que as mesmas são coautoras do seu próprio conhecimento e se desenvolvem a partir de comportamentos coletivos, cooperativos, sociais, resolvendo conflitos, argumentando em relação às hipóteses e questionando (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Ao acompanhar toda a dinâmica, pode-se advertir também que o trabalho com projetos é fundamental, não só para ampliar as habilidades cognitivas e psicomotoras, mas, igualmente também para entender as relações sociais, conforme o cooperativismo, a paciência, a solidariedade, a ajuda, a considera-

ção, ao período em comum com o outro, entre outras situações apresentadas. Isto é, o modelo de método empregado, no caso, a pedagogia de projetos, é de extrema importância para o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades nesses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar do tempo, a fundamentação para o trabalho pedagógico foi sendo modificada, especialmente no Brasil. Isso porque, novas pedagogias foram estudadas tanto por teóricos brasileiros como pelos estrangeiros e, junto ao desenvolvimento de novas ideias, a escola foi se modificando e perdendo a significação conteudista. A Escola Nova surgiu como um novo método onde docente e o aluno caminham juntos. O docente não é mais um mero transmissor de conhecimentos, mas sim um mediador, isto é, aquele que conduz e direciona práticas e intervenções que possibilitem ao aluno se desenvolver a partir de vivências práticas que lhe remetem o dia a dia, como também, prepará-lo para trabalhar em equipe, buscando o desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

Por fim, no caso da Educação Infantil é necessário ressaltar que não se pode equivocar com os projetos pedagógicos em relação às datas comemorativas por exemplo, como o dia do índio, dia da família, festa da primavera, festa junina, halloween, entre outras, pois embo-

ra serem geralmente chamadas de projetos dentro do contexto escolar, não entram na descrição de projetos fundamentados por pesquisadores. Pode-se advertir que estes são atividades diferenciadas, com o objetivo geral de se celebrar algo, e que porventura de acordo com a organização possa ocorrer de não criar conhecimentos novos para os alunos. Isso porque é praticável ver inclusive na realidade de muitas escolas, a confusão entre a interpretação da palavra “projeto”, onde o próprio docente também a confunde, confeccionando muitas vezes o trabalho do próprio aluno, achando que ele poderá preparar errado ou sem capricho, refazendo cartazes, desenhos, escritas, e etc., no dia da apresentação, por exemplo, sendo possível observar que não foi o aluno que desenvolveu e sim o próprio docente. E isso é um grave erro, muito diferente dos objetivos de um efetivo projeto pedagógico descrito aqui neste texto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREINET, C. **As técnicas Freinet na escola moderna**. 4 ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

GONÇALVES, F. S. **Um olhar sobre a interdisciplinaridade**. Brasília: MEC, Seed, 2000, p.45-50.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

MORAES, L.A.Y. **O trabalho com projetos na educação infantil**. São Carlos, UFSCar. 2006. 82 p.

QUEIROZ, D.C.S.; ROCHA, F.F. **Projetos na Educação Infantil. Faculdade Alfredo Nasser**. Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, 2010. 52 p. Disponível em: . Acesso em: 29 abr.2019.

SANTOS, L. Um currículo para a escola cidadã. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Org.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pp. 265-271. V



Lilian Muller da Silva

Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo; Graduada em Pedagogia pela Faculdade Guaianás em 2016; Pós-graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos em 2018; e Licenciada em História pelo Centro Universitário de Jales.



A CONTRIBUIÇÃO DA POESIA PARA A LEITURA COMPETENTE

MARIA HELENA SOTTO MAIOR

RESUMO

Este artigo procura buscar reflexões a respeito da contribuição da poesia para a leitura fluente em estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Para que a leitura e a escrita tornem-se um hábito para os alunos é necessário que elas sejam vistas como atividades prazerosas e atrativas dentro da escola, não apenas como obrigação. Incentivar o interesse por este hábito deve ser um processo constante realizado pelo professor em sala de aula. Para tanto, é necessário que o professor priorize seu papel de pesquisador e realize novas experiências utilizando métodos alternativos e acessíveis.

Palavras-Chave: Atividades Prazerosas. Leitura fluente. Poesia. Novas Experiências.

INTRODUÇÃO

Considera-se que a escola é a principal instituição responsável pela formação de leitores, mas não a única, ressaltando a participação dos pais, busca-se discutir meios para que o aluno avance nos estudos e na vida cidadã com autonomia e criticidade. Contudo, é sugerida, como estratégia de intervenção, a utilização da poesia.

De acordo com Aguiar (1996):

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em

todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas) (AGUIAR, 1996).

A poesia de autores consagrados, e também a poesia marginal, pode ser uma importante ferramenta para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula. Por meio de linguagem simples e direta, associada à sonoridade da rima e à harmonia das estrofes, permite abordagem ampla e interdisciplinar: conta lendas da região, falam das origens dos povos, da cultura e dos costumes sertanejos, de religião, artistas, futebol, sátiras sobre políticos e dá até lições de vida. É uma gama de temas abordados de uma forma dinâmica, atraente e de fácil compreensão. Utilizando a variedade linguística e os elementos da cultura com os quais os alunos da classe popular se identificam, permitindo assim uma experiência prazerosa e significativa de aprendizagem.

As habilidades de leitura de uma criança são importantes para o seu sucesso na escola, pois permitirão que elas acessem a amplitude do currículo e melhorem suas habilidades de comunicação e linguagem. Além disso, a leitura pode ser um momento divertido e imaginativo para as crianças, o que abre portas para todos os tipos de novos mundos para elas.

Estudos mostram que a leitura por prazer faz uma grande diferença no desempenho educacional das crianças. Da mesma forma, as evidências sugerem que as crianças que leem por diversão todos os dias não apenas se saem melhor nos testes de leitura do que aquelas que não o fazem, mas também desenvolvem um vocabulário mais amplo, maior conhecimento geral e uma melhor compreensão de outras culturas.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A estimulação da leitura em sala de aula deve ser uma prática constante, se bem conduzida, pode estabelecer diálogos críticos, emotivos e de sentido com o leitor. Alguns benefícios da leitura estão: aquisição cultural, ampliação do léxico e do conhecimento de mundo, aprimoramento do gosto estético, estimula o pensamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências.

Ler não é decifrar, mas construir uma teia de significados. É a forma como o sujeito textualiza o seu discurso para circulação social. A leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização (FREIRE, 1987, p.11). Não há língua sem texto e eles existem para a comunicação entre os seres humanos.

De tempos em tempos, as pessoas se perguntam por que a leitura é importante. Parece haver

muitas outras coisas a ver com o tempo. A leitura é importante por várias razões.

De acordo com Lajolo(1996):

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham o papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (1996, p. 28)

A leitura é fundamental para o funcionamento na sociedade de hoje. Existem muitos adultos que não sabem ler direito o suficiente para entender as instruções do frasco de remédio. Esse é um pensamento assustador - especialmente para os filhos. O preenchimento de aplicativos se torna impossível sem ajuda. Ler a estrada ou os sinais de aviso é difícil. Mesmo seguir um mapa se torna uma tarefa árdua. As atividades diárias que muitas pes-

soas consideram garantidas se tornam uma fonte de frustração, raiva e medo.

A falta de habilidades de leitura aumenta a quantidade de tempo necessária para absorver e reagir no local de trabalho. Uma pessoa é limitada no que pode realizar sem boas habilidades de leitura e compreensão.

Uma pessoa que sabe ler pode educar-se em qualquer área da vida em que esteja interessada.

Com a leitura, uma pessoa pode ir a qualquer lugar do mundo ... ou até mesmo fora dele! Eles podem ser um rei, ou um aventureiro, ou uma princesa, ou ... As possibilidades são infinitas. Os não leitores nunca experimentam essas alegrias na mesma medida.

A leitura é fundamental no desenvolvimento de uma boa auto-imagem. Não-leitores ou leitores pobres costumam ter opiniões baixas de si mesmos e de suas habilidades. Muitas vezes eles sentem como se o mundo estivesse contra eles. Eles se sentem isolados [todo mundo pode ler - o que não é verdade] e problemas de comportamento podem surgir. Eles podem ter um desempenho ruim em outros assuntos porque não conseguem ler e entender o material. Muitas vezes, o leitor tende a "desistir".

À medida que os alunos aprendem a tocar letras e palavras, a ortografia se torna mais fácil.

Além disso, a leitura ajuda a expandir o vocabulário. A leitura de novas palavras as coloca em sua mente para uso posterior. Ver como as palavras são usadas em diferentes contextos pode fornecer uma melhor compreensão do uso da palavra e suas definições, em vez de apenas os fatos frios de um dicionário.

O fato do poder das ideias escritas comunicadas através da leitura é uma razão fundamental pela qual alguns governos se opõem à comunicação livre e honesta. Pessoas analfabetas são mais fáceis de controlar e manipular. Eles não podem fazer suas próprias pesquisas e pensamentos. Eles devem confiar no que lhes dizem e como suas emoções são influenciadas. Há uma boa possibilidade de que esse seja um dos principais motivos pelos quais os fonéticos foram removidos das escolas cerca de 100 anos atrás.

A leitura é uma habilidade vital para encontrar um bom emprego. Muitos empregos bem remunerados exigem leitura como parte do desempenho do trabalho. Existem relatórios e memorandos que devem ser lidos e respondidos. A falta de habilidades de leitura aumenta a quantidade de tempo necessária para absorver e reagir no local de trabalho. Uma pessoa é limitada no que pode realizar sem boas habilidades de leitura e compreensão.

PRÁTICAS DE LEITURA

As práticas precisam ser con-

textualizadas, buscando sua qualidade no processo da aprendizagem. Ao ler, as pessoas podem dialogar com o texto. O trabalho de leitura em sala com a poesia deve utilizar-se do conhecimento de mundo e linguístico que o aluno já possui.

Muitas vezes o livro didático é a sua principal, se não única fonte de acesso a textos literários. Dessa forma, ao apresentar poesias para os alunos é necessário oferecer propostas que colaborem para que sintam prazer em ler textos diversos.

Segundo Martins (2006, p 46);

A aprendizagem da leitura da escrita significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica um comprometimento, uma ruptura com a passividade em relação ao uso dos códigos da sociedade atual. A prática da leitura pode contribuir para mudar a vida do leitor, no sentido de que ela pode proporcionar a ampliação do seu repertório e a aquisição de uma visão crítica diante da sua realidade social.

É importante que os professores valorizem a Literatura de Cordel e a Literatura Marginal devido à variante não padrão utilizada. Garan-

tindo que não se estigmatizem e nem diminuam o valor de uma variante que é conhecida e utilizada pelo aluno em seu cotidiano. É importante que os professores garantam aos alunos o aprendizado, a utilização e a importância de cada modalidade linguística, visto que elas devem adequar-se ao contexto. Isto auxilia substancialmente no estímulo e no aprimoramento das práticas linguísticas e discursivas dos alunos ao se comunicar através de gêneros orais e escritos.

Para os jovens que nasceram em locais sem tanto acesso a livros, sem acompanhamento e incentivo dos pais para estudar, que trabalham na agricultura familiar e que seu primeiro contato com a cultura escrita é na escola através do livro didático, esse ambiente pode ser difícil. Com isso, é necessário que se tenha o cuidado de, na hora da avaliação, considerar as realidades dos estudantes para que não se cometa o equívoco segundo Cagliari (2007, p.34), de que “quem já sabe é comumente prestigiado e quem se esforça, trabalha, luta por aprender é reprovado”.

De acordo com Freire (1998):

Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que

a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1998, p.11).

Para Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2002), é preciso respeitar educandos e educadores, valorizando sua história e cultura, vendo-os como seres que ensinam, aprendem e integram a sociedade. Para que haja uma leitura efetiva é preciso que o leitor interaja com o texto e que o mesmo tenha significado. Como lembra Geraldi (1988, p. 80), “ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente”

Segundo a autora Isabel Solé (1998), no livro *Estratégias de leituras*, quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não se sabe nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles

trazem para transformar o próprio conhecimento.

Contudo, observa-se que, atualmente há uma grande concorrência com o uso desenfreado com aparelhos celulares, TV, jogos de videogame que acabam desmotivando os alunos à leitura de livros físicos principalmente.

Entretanto, o problema reflete não só na escola, mas na vida do aluno enquanto cidadão que se torna muitas vezes analfabeto funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gosto pela leitura e pela poesia, interpretar textos, beleza, leveza, um novo olhar para a escola.

O educador deve sempre estar focado em adquirir novos conhecimentos que possam, além de tudo, auxiliá-lo no desenvolvimento de novas metodologias beneficiando o conhecimento dos alunos. As experiências adquiridas a partir de Projetos são tão importantes e marcantes na carreira profissional que apontam tantos benefícios não só na área do conhecimento, como também em pesquisas.



Maria Helena Sotto Maior

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Costa Braga (1999) e graduada em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Assunção (2002). Pós Graduada em Metodologia e Práticas Educativas pela Faculdades Campos Elíseos (2016). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e como Pedagoga na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo.

Trabalhos que transformam todos os envolvidos: alunos, pais, comunidade, e ultrapassam os muros da escola, mas também na parte humanizadora, experiências que leva-se para vida. Não há limites quando se tem amor naquilo que se propõe a fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vanda T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.

FREIRE, Paulo. (1987, p.11). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35. Ed. São Paulo.

Harold Bloom, **Como e Por que Ler**, 2001.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LERNER, Delia. **Ler E Escrever Na Escola: O Real, O Possível E O Necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias De Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ZILBERMAN, Regina.(Org). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 2005.

O QUE OS ALUNOS E PROFESSORES PENSAM SOBRE A AGRESSIVIDADE NA ESCOLA: O CASO DA ESCOLA 5020 EM VIANALUANDA

MARIA MBUANDA CANECA GUNZA FRANCISCO

RESUMO

O objetivo do texto é de explorar as ideias que os professores e alunos atribuem à agressividade por meio da entrevista aprofundada. Foi feito um estudo qualitativo com a participação de 20 pessoas de ambos os sexos sendo 10 professores e 10 alunos. Os resultados indicam que as pessoas que recorrem à atos agressivos foram acusadas como más. Para os alunos, igual que os professores, pensam que as pessoas que recorrem a atos agressivos devem mudar de comportamento recorrendo a auto avaliação. A agressividade representa um sentido negativo não só para a vítima mas também para o agressor e de uma maneira geral para a sociedade porque afecta a qualidade de vida das pessoas.

Palavras-Chave: Aluno. professor. agressividade. escola. sociedade.

INTRODUÇÃO

A agressividade destrutiva afeta negativamente os relacionamentos podendo de algum modo comprometer o desenvolvimento tanto do ponto de vista individual quanto social.

Por ser professora de Psicologia por um lado e devido à frequência com que se assiste e ouve-se

cenários de agressividade nas escolas em Luanda por outro lado, pensou-se em realizar este estudo com o objetivo de investigar sobre o sentido e o significado que os intervenientes do processo educativo atribuem a agressividade na escola de modo particular os professores e alunos partindo da seguinte pergunta de investigação: Qual é o significado da agressividade na escola?

Concluiu-se que a agressividade destrutiva afeta negativamente os relacionamentos podendo de algum modo comprometer o desenvolvimento tanto do ponto de vista individual quanto social. Alunos e professores reconhecem o caráter destrutivo da agressividade, mas, apesar disso, têm recorrido à agressividade para resolver certos problemas por influência de factores situacionais. Os agressores correm o risco de serem excluídos. Constatou-se também que os mesmos podem modificar suas formas de agir se forem orientados psicopedagogicamente. A família tem grande influência na prevenção e redução da agressividade na escola.

Pretende-se auxiliar aos intervenientes do processo educativo a inibir a agressividade de maneira positiva, sem provocar dano aos demais para que as interações humanas sejam mais harmoniosas. Isso será possível com a elaboração de um programa educacional para os intervenientes.

1. CONCEITO DA AGRESSIVIDADE

A palavra agressividade é muito conhecida. Muitos de nós já fomos alguma vez vítima, ou agressor em dado momento da vida. Existem vários conceitos da agressividade. Muitos cientistas sociais e não só, têm se preocupado em investigar para saber o que é a agressividade. Deste modo, apresentar-se-á algumas definições de acordo com alguns autores:

Segundo Mijolla e Mijolla-Mellor (2002, p. 214) a agressividade “é a tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasmáticos, visando prejudicar outrem”.

Na definição anterior, a agressividade está carregada de sentido destrutivo.

Segundo o Dicionário enciclopédico da Psicologia (2008 p.23) a agressividade é:

Uma tendência para prejudicar e atacar outrem ou qualquer objeto que possa constituir obstáculo a uma satisfação imediata. Pode manifestar-se por meio de vários comportamentos ameaçadores, olhares, críticas, maledicência, ironia e mordacidade. Em crianças e adolescentes, muitas perturbações comportamentais podem ter uma conotação agressiva: mentiras, distúrbios alimentares, fugas e maus resultados escolares.

Significa que a agressividade é produto de um estado de insatisfação, cuja manifestação é diversificada que vai da mais simples para a mais complexa. Diariamente nos deparamos com essa realidade e esta definição converge com o pon-

to de vista de Vieira (2005, p. 42) que explica que “a atitude agressiva é acompanhada de manifestações comportamentais, verbais e não-verbais”. Quer dizer que ela pode ser expressa falando ou não.

Para outros autores a agressividade faz parte da existência humana. Daco (s/d, p.117) define a agressividade tendo em conta a biologia. Para ele a agressividade “é algo fundamental em todo o ser vivo, tanto nos homens como nos animais, está ligada ao instinto, permitindo o organismo servir-se do que o rodeia para satisfazer as necessidades essenciais da sua existência.” Para este autor, a agressividade também faz parte da natureza humana.

2. HISTÓRICO SOBRE A AGRESSIVIDADE

Platão como filósofo, já se preocupava com a agressividade humana nas suas teorias. Ao se consagrar a tarefa de examinar o tipo de educação e práticas físicas adequadas ao guerreiro, Platão (1843 p.12) mostra que:

O guerreiro além de ter na sua alma um forte furor combativo, deve também contar com a força dos músculos, com a capacidade de resistir as dores bem como possuir habilidade no manejo das armas. Em Fédon, quem

comanda o corpo é a alma e defende o dualismo corpo - alma. O corpo precipita o homem em paixões, concupiscências e doenças, escravizando-o, e por causa dele, os homens guerreiam. As coisas do corpo iludem a alma, fazendo-a crer que a felicidade reside no prazer.

Em primeiro lugar, Platão valoriza a relação existente entre o corpo e a alma.

Apesar dessa relação, explica a influência que ambos exercem mutuamente e realça que a agressividade é produto da satisfação imediata das necessidades vitais e acredita que existe uma sobreposição do instinto face à razão. Assim, pode-se conceber a agressividade como um fenômeno que faz parte da vida humana.

Um dos representantes dos momentos mais altos da idade média e do pensamento cristão foi Santo Tomás de Aquino. Suas ideias têm servido para a reflexão não só em questões ligadas a fé, e a igreja, mas também para a vida social.

Aquino citado por Rossam (1969, p.92) comenta que “Todos os homens procuram ser felizes, isto sucede sem exceções. Os meios que utilizam tendem todos para esse fim. É o motivo de todas as

ações; de todos os homens; até aqueles que vão enforçar-se”. Do ponto de vista do autor, atingir a felicidade é um desejo natural do homem. Na autoagressão, como é o caso do enforcamento, onde a tendência do sujeito é de livrar-se da angústia, e do sofrimento emocional. Neste caso, não se trata de alguém com uma mente sã, são sujeitos que perdem o controlo de si mesmos, e o autodomínio.

Outro representante da igreja na idade média, que marcou consideravelmente a história da salvação inclusive a questão da agressividade observada nas primeiras gerações foi Agostinho (2012 p.112) e o mesmo explica:

O fundador da cidade terrena foi fraticida levado pela inveja, matou o irmão. Rômulo matou o irmão, Remo. Ambos pretendiam a glória de serem fundadores da República Romana, mas não podiam ambos ter a glória que teria um só deles se o outro não existisse, porque os domínios que sua glória queria dominando, seriam mais reduzidos. Caim matou Abel. Contudo não estavam ambos tocados de ambição semelhante, nem o fraticida invejou-o simplesmente

com a inveja diabólica com que os maus invejam os bons sem motivo algum, apenas porque uns são bons e outros maus.

No primeiro caso, Agostinho explica o carácter egoísta dos homens que pode levá-los à prática de ações agressivas contra os outros, pelo facto de terem dificuldade em partilhar algo. No segundo, explica a má consciência que os humanos podem experimentar, sobretudo na presença de outros com boas qualidades, podendo no seu ponto de vista constituir ameaça. As ideias de Agostinho revelam o outro lado negativo dos homens e são extremamente atuais.

De acordo com as concepções apresentadas pelos pensadores acima referenciados, parece-nos clara a ideia de que, a abordagem da agressividade gera grande controversia desde os tempos mais antigos até a atualidade. Autores contemporâneos acham que pelo facto de a agressividade constituir uma ameaça para a sociedade devido ao seu carácter destrutivo, ela deve ser combatida e controlada (Silva 2014).

3. TEORIAS SOBRE A AGRESSIVIDADE

Existem diversas teorias sobre a agressividade desde as psicanalíticas, as psicossociais como a cognitiva social, da privação relativa,

da frustração-agressão e outras. Mencionar-se-á apenas algumas:

3. 1. Teoria etológica

Lorenz foi um dos primeiros a estudar o comportamento animal. É considerado o fundador da etologia. Segundo Lorenz (2009, p.2) “a agressão resulta da luta que assegura a sobrevivência dos machos mais fortes, que assim podem obter parceira para passarem os seus genes para a geração seguinte”. De acordo com o autor, a agressão é praticada com o objetivo de dar continuidade à vida de qualquer ser vivo. A sua ausência pode resultar invasão que prepara o caminho para o desaparecimento de qualquer espécie.

Lorenz citado por Michael Cole & Scheila R. Cole (2001, p. 418) diz que segundo a teoria etológica “a agressão é natural e necessária, e seu aparecimento acompanha automaticamente o amadurecimento biológico dos jovens”. Com estas palavras, se pode afirmar que a agressão é um ato inevitável e depende da maturação fisiológica do organismo. Mas apesar disso, Lorenz (2001 p.75) afirma que:

O recalçamento da agressão se torna tanto mais perigoso quanto mais intimamente os membros do grupo se conhecem e gostam uns dos outros. Mas as inibições em muitas aves e mamíferos, e

também no homem, tornam difícil, ou até impedem, que se pregue uma sova às senhoras e as meninas. A fêmea, por seu lado, não pode atacar um macho, mesmo novo ou menor que elas, porque o seu imenso respeito pelas insígnias da masculinidade disso a impedem..

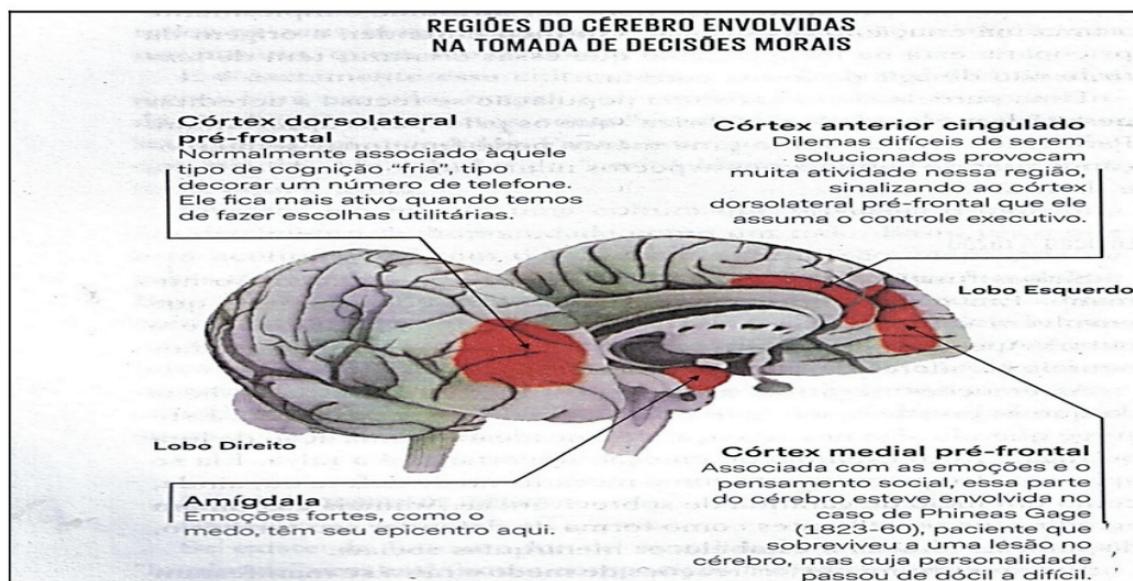
Outra perspectiva biológica da agressividade pode ser explicada a partir da estrutura cerebral do ser humano.

Silva (2014 p. 177) comenta sobre a teoria de Lorenz, sobre os mecanismos reguladores do nosso organismo e diz que “entre os seres humanos, as emoções são moduladas pela razão. Doses certas de razão e emoção são as que fazem com que tenhamos comportamentos tipicamente humanos”.

Com a ideia anterior, se pode entender que nem todos os seres humanos possuem a capacidade de controlar suas pulsões, devido a que cada ser humano tem as suas particularidades neuronais que o levam a inibir ou não a sua agressividade no momento oportuno por depender em grande parte do equilíbrio do sistema nervoso.

A figura abaixo mostra os mecanismos biológicos que podem desencadear emoções fortes:

Figura 1- Mecanismos biológicos da agressividade



Fonte: Revista Galileu, nº 199 Ed. Globo, Fev. 2008 p. 41 citado por (Silva, 2014, p. 178).

Portanto, sob o ponto de vista da teoria etológica, a agressividade é natural tanto no homem como no animal.

3.3. Teoria da identidade social

Outra teoria muito estudada em Psicologia Social é a da identidade Social. Esta teoria valoriza a identidade das pessoas na prática da agressividade. Taylor (1998, p. 45) explica que:

A forma como a nossa identidade é formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e muitas vezes pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo

de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa distorcida que a restringe. O respeito devido não é um ato de gentileza.

Quer dizer que quando a identidade de uma pessoa ou conjunto de pessoas não é reconhecida ou é mal reconhecida, acontece um pre-

juízo por parte dos mesmos a ponto de se sentirem desrespeitados e sem conforto. Deste modo, a identidade por ser uma necessidade essencial do ser humano as pessoas diante dessa situação podem perceber que sua identidade encontra-se ameaçada e manifestarem comportamentos agressivos para se auto defenderem dessa ameaça com o objetivo de preservarem os seus direitos. Tajfel (1978) citado por Sequeira & Colaboradores (2008 p. 179) refere a teoria da identidade social e explica:

A identificação ocorre sempre que os indivíduos percebem a si mesmos como membros de uma coletividade. Quando a identidade é saliente, o indivíduo tende a perceber e agir de modo a se conformar com as normas e os estereótipos daquele grupo social. Desta forma as percepções das diferenças entre membros do próprio grupo tornam-se minimizadas. Por outro lado, os membros do grupo externo podem ser percebidos de forma estereotipada e as vezes depreciativas. Isso resulta na maximização das diferenças entre o grupo de inclusão e o grupo externo.

Significa que na busca da identidade, muitas vezes os sujeitos tendem a identificar-se com as pessoas do grupo na qual pertencem. A desigualdade pode fomentar a sua depreciação gerando deste modo agressividade.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ponto de vista dos professores sobre a agressividade na escola

Foi feita a análise temática e categorial e constataram-se as seguintes categorias:

Pessoas, escola, professor e agressividade.

Pessoas agressivas e seu significado

As pessoas com intenção de recorrer a atos agressivos na escola não são bem-vistas pelos professores e referiram:

Professor 9 (p9): não é bom sistema essas pessoas são consideradas como pessoas violentas e essa parte como dissemos na escola condenamos atos de agressão e a melhor via dessas pessoas que optam pela agressividade de fato devem ser chamados atenção, devem ser educados e reeducados para que eles procurem melhores vias de resolver os problemas quando têm conflitos com os seus colegas.

Este professor não concorda com a agressividade na escola e alerta no sentido de se dar atenção

a essas pessoas com o intuito de mudarem seus modos de agir.

O professor 1 (p1) afirmou que às pessoas com comportamento agressivo devem ser tratadas como delinquentes e comentou:

“Essas pessoas são delinquentes sim. Porque não estão a gostar de estudar querem matar, querem matar a escola, matar a professora ou o aluno e estão a usar essas atitudes.”

As pessoas que causam prejuízo aos outros correm o risco de serem excluídos apelando pela precaução diante delas como afirmou o Professor1:

P 1: Essas pessoas que causam prejuízo aos outros são pessoas que podem viver longe dos outros. Ficamos apenas com os que são bons. Os que pretendem mal dos outros podem ser transferidos ou levá-los à polícia.

Como já se referiu, a ideia deste professor, é de afastar ou excluir as pessoas agressivas da escola.

Professor 9: essas pessoas que recorrem a atos de agressividade e isso não são bom sistema, essas pessoas são consideradas como pessoas violentas e essa parte como dissemos na escola condenamos atos de agressão e a melhor via dessas pessoas que optam pela agressividade, de facto devem ser chamadas atenção deve ser educados e reeducados para que eles procurem melhores vias de resolver os

problemas quando têm conflitos com os colegas.

Existe preconceito face às pessoas com a intenção de recorrer a atos agressivos, que pode levá-los à exclusão ou ao afastamento. Porém, é possível as mesmas pessoas tomarem consciência dos seus atos e optarem por condutas socialmente aceites recorrendo a técnicas de intervenção. Esse pensamento assemelha-se ao de Bandura (2008, p.26) que diz que “os indivíduos devem monitorar o seu comportamento, julgá-lo em relação a algum padrão pessoal de mérito e reagir a ele auto avaliando-se”.

ESCOLA E SEU SIGNIFICADO

A escola é uma agência socializadora por excelência que proporciona formação aos alunos e bem-estar a todos os seus intervenientes. A escola foi entendida por Parot e Doron, (2006, p. 296) como “um estabelecimento no qual um grupo de alunos recebe ensino, e por extensão o conjunto dos professores e dos alunos desse estabelecimento”. Esta ideia e significado sobre a escola foi apresentada por alguns entrevistados de maneira aproximada, como se segue:

Professor 5: não, não, não é correto, visto que a escola é um local educativo onde deve prevalecer a boa educação, o bem-estar entre um aluno ou outro e aquela interação de professor para aluno, então acho que o diálogo ou métodos de ensinamento é que vão fazer com que evita-se esse tipo de agressivi-

dade, mas faço parte do diálogo do que qualquer outro método que tem a ver com a agressividade”.

Professor 1: “esse problema da agressividade tem que se resolver, que é para vivermos bem e com alegria, aliás o professor tem que viver com alegria ao vir da escola, porque a escola é nossa virtude e se os alunos pretendem ficar com agressividade poderemos acudir para se chegar num consenso de viver num espírito de camaradagem.

Para os professores acima indicados deve-se respeitar a escola e evitar atos agressivos optando por vias mais adequadas na resolução dos problemas.

NEGAÇÃO DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

Agressividade por ter um sentido negativo não foi aplaudida no meio escolar e os professores comentaram:

Professor 1: Agressividade, nós não queremos, queremos amor, amor ao próximo, viver bem no meio escolar. “Viver com amor e caridade porque é uma virtude tanto para crianças como para mais velho”.

Este professor repudia a agressividade na escola e acredita que o amor é um valor importante na prevenção e controlo da agressividade.

Professor 4: acredito que um professor agressivo na escola já vem com problema, o professor já

vem com problema, e esse problema vai querer descontar ao aluno e também não deve estar bem preparado e acredito que não existe uma lei que define de que a agressividade resolve problemas.

O professor 4 acha que a frustração deslocada do professor pode levar à agressividade devido a falta de preparação adequada.

Professor 9: “essas pessoas que recorrem a atos de agressividade e esse não é bom sistema, essas pessoas são consideradas como pessoas violentas e essa parte como dissemos na escola condenamos atos de agressão e a melhor via dessas pessoas que optam pela agressividade de facto devem ser chamados atenção.

Devem ser educados e reeducados para que eles procurem melhores vias de resolver os problemas quando têm conflitos com os seus colegas.

O professor 9 sugere métodos adequados para a resolução de problemas na escola e apela por uma mudança de atitude por meio da reeducação.

PROFESSOR COMO MODELO NA INIBIÇÃO DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

Etimologicamente, a palavra professor vem do latim “professore” que significa “aquele que ensina uma ciência, perito em qualquer coisa”. O professor é um mestre de vida. Sua tarefa tem sido elucidada por vários autores como é o caso de

Voli (2002) que acha determinante a influência do professor desde a educação infantil até a universidade, influenciando o caráter e a personalidade da criança e conseqüentemente do futuro adulto; Cury (2003) considera a profissão de professor como o desejo de ser importante no coração das crianças; para Peterson (2003) o professor deve ser participante ativo na reconstrução nacional. É um defensor dos valores democráticos, da paz, da compreensão, da promoção da identidade cultural, da pacificação dos espíritos e da tolerância; Pilletti (2004) reconhece que o professor é um mediador entre a sua geração e a geração mais jovem; Zau (2009) sublinha que o professor deve assumir-se como um interventor social privilegiado no processo do desenvolvimento local; para Menezes (2010) o professor é um dos maiores trunfos da escola e está presente em todos os discursos sobre educação, independentemente das razões, sejam boas ou más. Finalmente, Enoque (2014) considera o professor como o garante da qualidade do ensino na escola.

Dada à importância e o valor que o professor representa para a escola e para a sociedade enfatizados pelos autores acima referenciados, os entrevistados apresentaram algumas ideias semelhantes que têm sobre a figura do professor:

Professor 9: agressividade isso não faz parte do professor, porque como professor que sou sabendo que sou o espelho da sociedade e

duma forma particular ou restrita, sou o espelho da turma, então como professor tenho que ter boa conduta devo ter boa imagem, mesmo que eu note alguma anormalidade no aluno eu tenho que ter autodomínio para conseguir solucionar esse caso porque se eu partir da agressão, então também estou a educar para que esse aluno possa ser agressivo.

O mesmo professor acrescenta: não é correto que o professor seja agressivo, mas tem que ser um professor que possa moldar o aluno para que ele saiba que o nosso professor é um professor pacífico, é um professor que não bate mas que educa por meio de palavras.

O professor acima referenciado reconhece que o professor deve ser considerado como modelo com o intuito de influenciar positivamente as novas gerações preparando-as para enfrentar a vida em sociedade. Para ele, o professor é considerado como um elemento muito importante do processo educativo e que pode, na realidade contribuir para a redução da agressividade na escola.

Segundo Vieira (2005. p. 43) “diante de um aluno agressivo, o professor não deve responder da mesma forma, pois, muito facilmente cai num círculo vicioso, do qual pode ser difícil sair”.

Vieira realça o papel do exemplo na missão educativa, na medida em que se educa mais com ações do que somente com palavras.

Igualmente Monteiro, citado por Menezes (2010 p.42) realça que:

O professor tem deveres profissionais para com o educando tais como: não abusar do poder e posição que lhe confere a sua função, nem desviá-los dos seus fins. O professor deve ser exemplo de convicção na possibilidade e de ação pela realidade de um mundo melhor. O professor deve oferecer um clima em sala de aula capaz de promover a saúde mental da criança.

Para o autor o professor não deve ser autoritário deve ser fomentador de paz e de equilíbrio emocional na sala de aula, para que os objetivos da educação sejam concretizados.

Na complexa missão de educar, o professor tem se deparado com dificuldades de vária índole que por vezes dificulta a sua atuação como formador das novas gerações conforme comentaram os seguintes professores:

Um aluno ao sair de casa, na escola encontra às vezes um colega ou um professor muito mau, essa criança terá pouco sucesso porque não terá interação com o professor qualquer coisa que quiser aprender,

será uma pessoa tímida, não vai enfrentar o professor para tirar as suas dúvidas ou as suas inquietações então por isso é que sabemos que a agressão ou agressividade não faz sucesso no seio da escola. Mesmo na nossa casa a agressividade não cria uma boa convivência.

Para o professor 9 a agressividade quando é manifestada pelo professor pode provocar desconforto emocional aos alunos criando barreira para o seu desenvolvimento harmonioso tal como pode acontecer em casa.

Quanto a esta perspectiva Vieira (p. 43-44) alega que “a agressividade do professor pode ter várias nuances: desde manifestações verbais e comportamentais até ao tratamento diferenciado dos alunos, passando pela intolerância e o autoritarismo. Qualquer destes aspectos origina um ambiente de trabalho tenso e estressante quer para os alunos quer para o próprio professor.

ADOLESCENTES E O COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA ESCOLA

Apesar de todas as idades terem cada uma a sua crise, a adolescência é considerada como um período complexo. De acordo com Marcelli e Branconnier (2005 p. 23) “a adolescência é a idade de mudança, como indica a etimologia da palavra: adolescência significa do latim crescer. É uma passagem entre a infância e a idade adulta”.

Devido a sua complexidade, alguns professores entrevistados acham que existe uma relação entre a agressividade e o conflito típico desta fase acompanhada de transformações que ocorrem neste período, conforme mencionaram os professores: professor3:

Os adolescentes são mesmo mais agressivos que as crianças e os mais velhos é porque o adolescente nesta fase deveria aprender mas por causa das transformações físicas então ele pensa que pelo facto de ser da altura do professor então pensa que não é muito meu mais velho, tenho também a capacidade de bater ele.

Este professor reconhece as particularidades próprias da fase da adolescência. Quanto a isso, Novello (2001, p. 164) ao se referir sobre os adolescentes comentou que “a agressividade surge fortemente quando estão estabelecidas limitações aos desejos dos adolescentes. Diante de qualquer contrariedade, eles partem para o ataque”.

Os adolescentes necessitam de orientação educacional no que se refere ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação para prevenir a agressividade, tal como sugere o professor 8:

As famílias deviam aconselhar os adolescentes ao assistir filmes agressivos porque os pais, os pais saem de casa muito cedo e voltam tarde infelizmente naquele período antes de ir a escola, as crianças as-

sistem filmes pornográficos, filmes agressivos o que não é correto, não é correcto mas para evitar não podemos impedir é levar os filhos a pensarem.

A educação da família é fundamental na prevenção da agressividade.

PONTO DE VISTA DOS ALUNOS SOBRE AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

Ao explorar as ideias, o sentido e o significado que os alunos atribuem a agressividade na escola por meio da entrevista, foi feita a análise temática e categorial onde se constataram as categorias: pessoas, prejuízo, casa e comportamento

SIGNIFICADO ATRIBUÍDO À AGRESSIVIDADE E ÀS PESSOAS COM COMPORTAMENTO AGRESSIVO

As pessoas que recorrem à agressividade na escola foram notadas negativamente pelo aluno1conforme se segue:

Aluno 1: São maus, não são bons, provocam sofrimento, são maus. Eu penso que essas pessoas que prejudicam os outros aqui na escola eles devem começar uma vida nova de se comportando bem com as outras pessoas e ter uma boa educação, porque são pessoas más, pessoas muito más.

Este aluno, além de acusar essas pessoas como más, também deseja mudança por parte dos agressores na escola. A ideia foi reforçada pelo aluno10:

Aluno 10: Eu acho que as pessoas que prejudicam os outros aqui na escola são más e não vieram para estudar só vieram para mostrar o seu mau hábito, malandrice e roubar, roubar o que é do outro e é feio aqui na escola. Eu acho que deve deixar esse hábito. Na escola é para aprender para ser alguém na vida e não para vir roubar.

Tanto o aluno 1 como o aluno 10 negam a agressividade na escola e apelam pela mudança de comportamento dos agressores tal como consideram Aquino citado por Rosam, (1969) & Maslow, (1967) que apesar de todo o ser humano desejar a felicidade as pessoas agressivas precisam de mudar para que eles e a sociedade desfrutem da felicidade.

O aluno 7 deu o significado da agressividade e explicou o seguinte:

Comportar-se de maneira agressiva significa comportar-se mal na escola como agredir, lutar, luta, pega uma faca espeta e volta com ela para agredir outro dia.

A noção de agressividade foi bem apresentada.

PREJUÍZO E SEU SIGNIFICADO SEGUNDO OS ALUNOS

A agressividade como um comportamento com intenção de prejudicar outrem e Prejuízo como indicador da agressividade teve os seguintes significados dados pelos alunos entrevistados:

Aluno 1: Causar prejuízo à outra pessoa é dificultar a vida daquela pessoa e depois me sinto mal em causar prejuízo naquela pessoa é causar sofrimento, sofrimento porque eu vou causar prejuízo e ela vai sofrer é um sofrimento para mim.

Aluno 3: causar prejuízo aos outros é causar mal, causar dor no coração dos outros e várias coisas que não podemos fazer com os outros porque estamos a agir mal.

A noção de prejuízo apresentada pelos alunos entrevistados tem um significado semelhante ao do conceito de agressividade apresentada por vários autores como Rodrigues (2007 p.162) que define a agressividade como “qualquer comportamento cuja finalidade é causar dano a outrem”

Os alunos 1 e 3 ainda sentem-se arrependidos e culpados, ao contrário daqueles que já atingiram altos níveis como os casos psicopatológicos dos quais Silva (2014) se refere e diz que a impulsividade apresentada pelos psicopatas visa sempre alcançar prazer, satisfação ou alívio imediato em determinada situação sem nenhum vestígio de culpa ou arrependimento. Em torno disso os alunos 5 e 7 depois de se comportarem agressivamente explicaram:

Aluno 5: arrependimento porque fiz algo errado; aluno 7: sinto-me arrependido porque um dia ele também repete as palavras e eu posso não gostar e fazer duma forma mais violenta que ele.

A noção de prejuízo como categoria foi bem dada pelos alunos entrevistados, tal como Rodrigues (2007, p.162) define a agressividade “ como qualquer comportamento cuja finalidade é causar dano”. O agressor pode também arrepende-se e por isso com esses sentimentos as pessoas facilmente se podem tornar maleáveis, pelo que a intervenção pode ser uma boa alternativa para atenuar a agressividade na escola.

A CASA OU AMBIENTE FAMILIAR COMO ESPAÇO IMPORTANTE NA PREVENÇÃO DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

A educação primária, ou seja, a primeira socialização joga um papel importantíssimo para que os alunos se sintam integrados no grupo de colegas e não só e deste modo evitar-se-á atos agressivos na escola. O papel da família na educação dos filhos foi realçado por alguns alunos conforme se segue:

Aluno 1: a educação que me dão em casa não é chegar à escola e faltar respeito aos colegas. Sinto-me muito mal e arrependido quando me comporto mal, e vejo os outros a se comportarem mal a irem ao mau caminho como usar drogas, bebidas alcoólicas, ou outras coisas.

Este aluno parece ser influenciado pelos outros e explica que existe discrepância entre o que faz na escola e o que lhe é orientado em casa.

Aluno 5: a educação de casa

também conta, quando em casa tem educação na escola também é outra coisa”.

O aluno 5 enfatiza a educação dada no seio da família e esta deve se estender na escola.

COMPORTAMENTO AGRESSIVO E SEU SIGNIFICADO

Como já se referiu, a agressividade consiste em causar dano. Alguns alunos tentaram atribuir um significado ao comportamento agressivo da seguinte forma:

Aluno 9: comportar-se de maneira agressiva é ter comportamento negativo e não ter amor ao próximo porque alguém que tem amor ao próximo não vai ter agressividade”

O amor ao próximo pode ajudar as pessoas a inibirem o comportamento agressivo. Freud (2011) valorizou este aspecto afirmando que por meio do Eros é possível unir o mundo desde que outras pessoas estejam dispostas a receber a agressividade dos outros.

O aluno 1 reforçou essa ideia e disse: significa um comportamento muito errado, muito errado porque bater é muito errado mesmo.

A manifestação do comportamento agressivo seja de que maneira for normalmente nunca é aceite em qualquer grupo. Alguns alunos têm a plena consciência de que o comportamento agressivo não é bom e as pessoas que recorrem a ele agem negativamente e por isso têm conotação negativa.

3.1.2. MAPA CONCEPTUAL EMERGIDO

Quadro 2-Categorias que emergiram da entrevista

Professores	Referências	Alunos	Referências
Pessoas	42	Pessoas	11
Escola	29	Prejuízo	10
Agressividade	22	Casa	8
Professor	22	Comportament o	7
Adolescentes	19		

Fonte: autora (2015)

Olhando para a tabela nº 4, nota-se que a categoria pessoas foi a mais referenciada tanto por alunos (11) como pelos professores (42).

Quanto a categoria escola, teve 29 referências por parte dos professores, deram o seu conceito consideram-na como um lugar que deve ser respeitado por ser lá onde se aprende a ter virtudes. A categoria professor teve 22 referências e os professores entrevistados referiram que os professores devem ser vistos como modelos e que suas qualidades influenciam consideravelmente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos com esse comportamento agressivo pretendem alcançar satisfação a sua maneira, tal como afirmou Aquino citado por Rossam (1969, p. 92 que “todos os homens procuram ser felizes, isto

sucede sem exceções. Os meios que utilizam tendem todos para esse fim. É o motivo de todas as ações; até aqueles que vão enfatizar-se”. Isto é prejudicial, e apesar de tudo, mas “os fins não devem justificar os meios” de acordo com Silva (2014, p.85).

CONCLUSÕES

Após o estudo da agressividade na escola primária nº 5020, concluiu-se o seguinte:

O problema da agressividade já existe desde os tempos antigos. Existe contradição ao ser descrito. Para alguns autores, a agressividade é inerente a natureza humana e é necessária para a preservação da vida. Para outros, ela pode ser considerada como inimiga do progresso social, sobretudo quando não é utilizada para fins construtivos tais como em atividades socialmente úteis. Uns defendem a sua natureza biológica e outros defendem de

que, ela é produto da qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas e o meio ambiente.

As manifestações da agressividade na escola têm sido físicas e verbais. A falta de preparação adequada por parte dos professores para lidar com comportamentos agressivos dos alunos pode contribuir para o agravamento da agressividade na escola.

A agressividade é resultante da qualidade das relações entre as pessoas, sem negar o carácter biológico do homem. A agressividade tem um sentido negativo. Ela significa destruição, instabilidade, contribui para o insucesso escolar, em suma, gera mal-estar. Os agressores, muitas vezes têm noção do mal que causam aos outros, mas por influência social fazem-no e seguidamente arrependem-se.

As pessoas com intenção de recorrer a atos agressivos foram consideradas como más. Esse preconceito pode levar à exclusão ou ao afastamento das mesmas. Porém, é possível que estas pessoas tomem consciência dos seus atos e optem por condutas socialmente aceites.

A escola é um lugar de excelência. Para tal deve ser respeitado e ao mesmo tempo deve participar no processo de luta contra a agressividade de maneira pacífica para não comprometer o sucesso escolar dos alunos e da sociedade

O professor pode contribuir para a redução dos atos agressivos na escola, sobretudo quando age como modelo. Por outro lado o mesmo pode incentivar a agressividade na escola quando enfrenta problemas mal resolvidos.

Os adolescentes em comparação com os adultos e as crianças são mais agressivos devido ao conflito próprio da fase em que se encontram.

A falta de atenção por parte da família, e a influência da globalização (filmes agressivos, pornografia e outros) o uso e abuso de substâncias, bem como o mau uso das novas tecnologias de informação e comunicação incentivam o comportamento agressivo dos alunos na escola.

Os alunos reconhecem que a agressividade representa um mal não só para a vítima, mas também para o agressor e de uma maneira geral para a sociedade porque afeta a qualidade de vida das pessoas.

A educação dada na família é fundamental na prevenção e redução da agressividade dos adolescentes na escola.

Alunos, professores e pais precisam de orientação psicopedagógica para prevenção e redução do comportamento agressivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, S. (2012). **A cidade de Deus**. São Paulo: Vozes de Bolso.
- BANDURA, A., & Colaboradores. (2008). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto alegre: Artmed.
- CURY, A. (2003). **Pais brilhantes e professores fascinantes, a educação de nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes**. São Paulo: Sextante.
- TAYLOR, C.; Appiah, K.; Habermas, J. Rockefeller, S. Walzer, M. & Wolf, S. (1998). **Multiculturalismo**. Lisboa: Piaget.
- DICIONÁRIO Enciclopédico da Psicologia**. (2008). Lisboa: Texto Gráfica.
- DACO, P. (s/d). **As prodigiosas vitórias da Psicologia Moderna**. Rio de Janeiro: Internacional Portugália.
- DORON, R. & PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática.
- ENOQUE, M. (2014). **O papel da sociedade no cumprimento da missão da escola**. Luanda: Olohengo.
- FREUD, S. (2011). **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhias das letras.
- LORENZ, K. (2001). **Agressão humana. Uma história natural do mal**. Lisboa: Relógio D'água.
- (2009). **Agressão e conflito**. Lisboa: Instituto superior de Ciências Sociais.
- MARCELLI, D., & Braconnier, A. (2005). **Adolescência e psicopatologia**. Lisboa: Climepsi.
- MASLOW, A. (1967). **Teorias da personalidade**. São Paulo: Artmed.
- MENEZES, A. de (2010). **Reflexões sobre educação**. Luanda: Mayamba.
- MICHAEL, C., & SHEILA, R. C. (2001). **Desenvolvimento da criança e do adolescente**. São Paulo: Artmed.
- MIJOLLA, A. d., & Mellor-Mijolla, S. d. (2002). **Psicanálise**. Lisboa: Climepsi.
- NOVELLO, F. P. (2001). **Psicologia do adolescente**. São Paulo: Paulinas.
- PETERSON, P. D. (2003). **O professor do ensino básico. Perfil e formação**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- PILETTI, N. (2004). **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática.
- PLATÃO. (1843). **A República de Platão IV**. Obtido de : www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream. Acesso: 11 de Abril de 2015
- RASSAM, J. (1969). **Tomás de Aquino**. Lisboa: Edições 70.
- RODRIGUES, A. (2007). **Psicologia Social. Para principiantes. Estudo da interacção humana**. Petrópoles: Vozes.
- SILVA, A. B. (2014). **Mentes perigosas. O psicopata mora ao seu lado**. São Paulo: Principium.
- TAYLOR, C. (1998). **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget
- VIEIRA, H. (2005). **A comunicação na sala de aula**. Lisboa: Presença.
- VOLI, F. (2002). **A auto-estima do professor, manual de reflexão e acção educativa**, São Paulo: Loyola.
- ZAU, F. (2012). **Do acto educativo ao exercício da cidadania**. Luanda: Mayamba.



Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Doutoranda em Ciências Sociais, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, na especialidade de Psicologia Social em Luanda;

Mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, em Luanda.

Mestre em Gerontologia Social, pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Granada em Espanha.

Licenciada em Ciências da Educação - opção psicologia - pela Universidade Agostinho Neto, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Luanda, em 2006.

Docente Assistente no Instituto Superior de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho, Luanda-Angola. Leciona as seguintes disciplinas: Psicologia Social, Questões Aprofundadas em Psicologia do Desenvolvimento e Orientadora de Estágios de Psicologia Escolar e de Trabalhos de Fim de Curso.

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAYARA SANTOS TEIXEIRA COSTA

RESUMO

O trabalho com as linguagens artísticas é considerado pleno, pois oferece dualidade por agir como ferramenta de ensino e ao mesmo tempo de entretenimento, onde a fruição de sua execução proporciona a forma lúdica de aprendizado. Pode elencar as disciplinas escolares de forma mais prazerosa e inseri-las no conhecimento histórico humano, contribuindo, assim, para um melhor aproveitamento dos conteúdos. Nesse sentido, é possível considerar a dança uma das linguagens da arte que deve ser aplicada como forma de expressão na educação infantil, por apresentar o lúdico e os conhecimentos à criança. Sendo um instrumento de ensino que auxilia e possibilita a descoberta de novos saberes, pode promover um novo fôlego nas dimensões educacionais, por ser uma manifestação inata do indivíduo, por dar liberdade ao ser e aprimorar suas noções rítmicas e espaciais. A dança rebusca as relações dentro da escola, afim de fornecer um processo de humanização efetivo das relações de aprendizagem.

Palavras-Chave: Linguagens Artísticas. Expressões. Lúdico. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisas mostram a preocupação em cercar a criança na instituição infantil com situações e ações que elevem seu nível de desenvolvimento, fornecendo novas maneiras para que seu processo de assimilação e estruturação dos conteúdos ocorram de forma satisfatória.

O universo escolar deve propiciar ao pequeno, diversas maneiras para que este possa se encontrar no processo de aprendizagem, trazendo um significado verdadeiro aos conteúdos e propostas que a escola tem a lhe oferecer.

O professor deve considerar que as suas intervenções devem ser efetivas e apresentadas em uma lin-

guagem acessível a criança, promovendo atividades que cultuem o lúdico como centro de sua formação. Porque a ação lúdica é a forma inata que a criança possui para expressar a maneira de como interpreta as ações sociais que a cerca. É importante analisar e compreender como a linguagem das artes ajudam no processo de formação integral da criança.

Estudos mostram que a prática artística como música, teatro e dança traz à tona uma melhora exponencial em sua concentração, no raciocínio lógico, na construção de sua consciência corporal e coordenação motora, corroborando para uma formação integral. Nesse sentido, este texto busca contribuir com as discussões sobre as linguagens das artes, fazendo um recorte no uso da dança, como uma ferramenta pedagógica lúdica, podendo auxiliar o trabalho do professor da educação infantil, na construção de uma rotina prazerosa, fornecendo ao aluno uma melhora em sua oralidade, expressão, emoção e corporeidade, dando-o maior segurança em participar das ações oferecidas na escola.

A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Expondo a importância da musicalidade na educação infantil, da criação do hábito de compor no cronograma e planejamento escolar, meios que permitam a execução desta prática, permite-se que o pro-

cesso de ensinamento seja tratado de forma mais prazerosa e significativa à criança, auxiliando-a na melhora, reestruturação e aquisição de suas funções motoras, linguísticas e cognitivas. A musicalidade colabora para que a instituição infantil passe a considerar seu aluno como um ator importante nas relações simbólicas que constroem a cultura escolar.

A dança dentro das ferramentas lúdicas é um meio transparente de contribuir no processo, onde a criança em uma contínua construção, aprimora sua sensibilidade, percepção, concentração e criatividade. Trabalhando de forma espontânea os conteúdos e conceitos, para um aprendizado completo, ajuda na aquisição das habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de auxiliar as crianças a interagirem com o mundo ampliando seu conhecimento e trazendo uma construção plena de suas capacidades e potencialidades.

A arte se faz presente durante o percurso da formação humana, a sua presença nas relações do homem traz uma importante contribuição para que possam se expressar com mais clareza nas relações, propiciando maior facilidade para se falar das emoções, desejos e anseios.

Traçando e moldando, um novo caminho para o exercício da cidadania, a música permite superar as barreiras que intimidam a ex-

pressão, podem criar novas formas de mediar a realidade de forma crítica.

A arte colabora para a educação formal, interferindo positivamente na qualidade do ensino, por possibilitar maior diversidade nas manifestações em suas facetas e linguagens, seja por meio da música, dança ou teatro.

Auxilia e integra as diversas disciplinas por uma forma lúdica diferenciada e oferece aos momentos didáticos uma possibilidade de melhor assimilação e entendimento dos conceitos.

Apoia, em conjunto com a LDB, o discurso da precisão do ensino da educação pela linguagem artística na escola, ao considerar os elementos dos Parâmetros Curriculares Nacionais das Artes, que contemplam a fruição das crianças por atividades de contato com a obra, promove maior compreensão dos significados que as produções apresentam nas suas diversas linguagens e podem contribuir para a sua formação.

IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA ESCOLA

A arte se faz presente durante o percurso da formação humana, a sua presença nas relações do homem traz importante contribuição para que possam se expressar com mais clareza nas relações, proporcionando maior facilidade para falar das emoções, desejos e anseios.

Trança e molda novo caminho para o exercício da cidadania, cria novas formas de mediar a realidade de forma crítica. A compreensão do relacionamento da história da arte com a educação acontece por meio de uma linha tênue e linear, por através de movimentos históricos essa relação recebe temporalmente um valor diversificado de expressão e de atividade para chegar até a consideração atual da forma do conhecimento.

A percepção da existência dessas concepções que permearam a arte no sistema educacional, no caso brasileiro. Isso não impede, no entanto, a coexistência de concepções, é a ideia de arte como atividade que esteve presente durante a Escola Nova e também durante a ditadura militar. Ou mesmo, a arte como expressão que desapontou no início do século XX e ainda hoje é muito presente (SILVA E GALVÃO, 2009, p.2).

É importante desenvolver as práticas artísticas dentro dos muros escolares, pois a arte influencia as formas de expressão, integrando as diversas áreas dos conhecimentos, auxiliando o desenvolvimento das aptidões.

As linguagens artísticas atribuem ao sujeito o desenvolvimento de sua sensorialidade, sensibilidade, criação e exercício de sua autonomia, ajudando-o a observar e analisar conscientemente os conhecimentos, ofertados pela escola para sua formação. FRANZ e KUGLER corroboram (2004, p.13) com “pesquisas que comprovam que estes atributos pessoais são cada vez mais adquiridos pelo processo de aprendizagem e vivência com as linguagens artísticas”. Um fator importante que valorizou a presença da arte como disciplina obrigatória na formação dos educandos foi à publicação da LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu a arte como componente obrigatório no ensino regular em seus diversos níveis, afim de conceber aos indivíduos a promoção do desenvolvimento cultural.

A arte colabora para a educação formal, interferindo positivamente na qualidade do ensino, por possibilitar uma diversidade das manifestações artísticas em suas facetas e linguagens, seja por meio da arte, música, dança ou teatro, auxiliando e integrando as diversas disciplinas, por uma forma lúdica diferenciada, trazendo aos momentos didáticos uma possibilidade de melhor assimilação e entendimento dos conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar o domínio das linguagens artísticas a criança internalizará a capacidade de

representação, para ordenar e definir seus conhecimentos, criando afinidade e sensibilidade que desenvolverá consciência e seus aprendizados, trazendo mudanças para a sua formação.

As diferentes manifestações artísticas consolidam a criatividade da criança, por trazer embutida constantes inovações necessárias para o processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Por meio da dança a criança expressa suas capacidades sensoriais, rítmicas, dramaturgas e motoras, passando a ser compreendida como ser que produz um conhecimento significativo para o processo de troca de saberes com os seus familiares, professores e sociedade. Este conhecimento traz mudanças, que influenciam no sujeito, tirando as limitações que outrora enclausurava a expressividade, a capacidade de se renovar, comunicar e refletir. Com as artes na escola, a criança alarga sua capacidade de criar, internalizando os aspectos imaginativos, atribuindo uma nova gama de artifícios que trará consigo novos traços coordenados que desempenha em sua consciência autocrítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

____ BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental, (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF.

____ BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Vol. 3 Música**. Departamento de

Política da Educação Fundamental Co-
ordenação Ge- ral de Educação Infan-
til. 1998, p. 45-112.

SILVA, M. B; GALVÃO, A. O. **Concep-
ções de arte na educação.** Revista
HISTEDBR, Campinas, n. 35, p. 141-
159, 2009.

FRANZ, T.S. KUGLER; KUGLER, L. M.
**Educação para uma compreensão
crítica da arte no ensino funda-
mental: finalidades e tendências.**
Da Pesquisa-Revista de investigação
em artes, v. 1, n. 2, 2004.

____BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de
agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.
Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-35775-2-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em:
03 abril. 2020



Mayara Santos Teixeira Costa, Graduação em Pedagogia,
pelo Centro Universitário Salesiano, em 2015. Pós-Graduação
em Gestão escolar pelo Centro Universitário Senac, em 2018 .
Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São
Paulo.



ISBN: 978-85-94380-28-9

A TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E O ENSINO

PRISCILA INAKAKE

RESUMO

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, a sociedade passou por transformações em diferentes áreas. O mercado de trabalho foi uma das áreas mais afetadas. De acordo com Silva et al. (2002), “essas mudanças afetaram a economia, a diversidade de setores, empregos e atividades, diminuindo o trabalho tradicional”. A Terceira Revolução Industrial corresponde ao intervalo pós-guerra (1939 a 1945), em que ocorreram diversos avanços na área tecnológica envolvendo a Ciência e o sistema produtivo. Por isso, recebeu igualmente a denominação de Revolução Técnico-Científica-Informacional, cujos resultados estão presentes até os dias atuais. Assim, o presente artigo teve por objetivo discutir as influências sofridas pela área educacional, após a Terceira Revolução Industrial, pois a mesma foi afetada de tal forma que as escolas se viram obrigadas a acompanhar as exigências da modernidade, utilizando as tecnologias como ferramentas de administração e de sala de aula.

Palavras-chave: Sociedade. Ciência. Tecnologia. Educação.

INTRODUÇÃO

Segundo Lipp (1999), os avanços tecnológicos mudaram de forma significativa a sociedade, pois os indivíduos estão se orientando pela velocidade dos avanços tecnológicos e das informações, acreditando que tudo na vida precisa ser acertado na mesma rapidez.

Uma das consequências decorrentes do término da Segunda Guerra Mundial foi o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). A influência foi tão grande sobre a sociedade que, na área educacional, foram introduzidas como uma possibilidade a ser somada, através da inclusão digital e da implementação da informática, possibilitando a sua utilização pelos

estudantes. O acesso veloz às informações e à realização de múltiplas tarefas ao mesmo tempo, possibilitou também a capacitação de professores via Educação à Distância - EAD, além de trazer ferramentas midiáticas para complementar seu trabalho.

De acordo com Ferreira (1993), em relação ao mercado de trabalho essas mudanças resultaram em avanços da microeletrônica e da informática modificando assim os modelos Taylorista e Fordista de organização do emprego, reduzindo níveis hierárquicos e obrigando mais iniciativa por parte do trabalhador.

Assim, trazendo essa discussão para o âmbito da Educação, é importante elencar conceitos, medidas, soluções, entre outras questões para que no caso do ensino de Geografia os estudantes possam se apropriar desses conhecimentos.

INFLUÊNCIAS DA TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NA EDUCAÇÃO

A área da Educação é influenciada por diversos fatores que ocorrem na sociedade. Dentre essas mudanças, pode-se destacar os avanços que ocorreram com a criação da internet. A informação se expandiu de tal forma que, atualmente, a geração é conhecida como a sociedade do conhecimento. A internet traz diversas informações como, por exemplo, textos, vídeos, informações verdadeiras, fake news, pesquisas, propagandas,

entre outras questões que até então ficavam restritas a um grupo específico de pessoas e que agora em tempo real qualquer pessoa pode ter acesso de onde estiver.

Com a Educação não foi diferente. Muitos estudantes tem acesso às tecnologias, mas uma boa parcela ainda não. Ainda, os professores mais tradicionais não gostam, não utilizam ou não permitem que se faça uso dessa ferramenta na sala de aula.

Freire discute o uso das tecnologias na Educação dizendo que

[...] quer saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984, p. 6).

Trazendo para o problema atual que a sociedade do mundo inteiro vem enfrentando, a pandemia causada pelo vírus COVID-19, pode-se destacar que muitos professores estão apavorados com a ideia de ministrar aulas online, e também

com a questão de que muitos estudantes não têm suporte ou sequer condições, e assim serão excluídos do processo EaD.

Trazendo essa problemática para a ideologia de Freire temos em relação ao uso das TIC's que

não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra - vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos (FREIRE, 2001, p. 38-39).

A terceira Revolução Industrial, atualmente, vem sendo chamada de “revolução técnico-científica”. Até a Segunda Revolução Industrial o mais corriqueiro era que primeira-

mente se dominasse algo na prática para em seguida saber sua teoria e ciência. Na Terceira revolução, aconteceu justamente o contrário (BRAVERMAN, 1987).

O ensino era baseado até então na Escola Tradicional, e com toda essa revolução, acabou ocorrendo o surgimento da Escola Nova. O novo modelo passou a priorizar a educação tecnicista: “A escola é forçada a modernizar-se, a dar mais importância aos conteúdos técnicos e científicos ao longo das antigas matérias clássicas e literárias” (PILLETTI, 1996, p. 98).

Para isso, os estudantes devem se apropriar dos conceitos fundamentais de todas as disciplinas, não só em sala de aula, mas também através de recursos tecnológicos.

Paraná (2014) discute a necessidade dos docentes de desenvolverem práticas pedagógicas que estimulem os estudantes a pensar e argumentar sobre os diferentes conteúdos a fim de aplicar, posteriormente, os conhecimentos adquiridos.

O docente também não pode desconsiderar que a revolução dos processos informacionais e educacionais foram marcados pelo desenvolvimento da informática, da internet, da robótica, dos diferentes equipamentos que, dentre outras ferramentas, influenciaram de forma significativa a vida dos indivíduos.

Os docentes se viram “obrigados” a incluir em suas aulas, apesar de haver muitos que ainda possam resistir, como dito anteriormente. Isso deve ser um tabu a ser quebrado, uma vez que a tecnologia não consegue superar ou substituir o ser humano como um todo. Ainda, de acordo com Viegas (2018) a tecnologia quando usada no ensino, atrai e amplia a participação dos estudantes.

Por fim, apesar das inúmeras dificuldades e desafios, é necessário lembrar que o ensino de Geografia deve considerar conhecimentos prévios, informações e diferentes tecnologias, pois estas ampliam e ajudam no desenvolvimento da própria disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Terceira Revolução Industrial atingiu diferentes setores da sociedade e com a Educação não foi diferente. Esta foi tão influenciada que se viu obrigada a acompanhar as exigências e tendências da modernidade, utilizando as tecnologias como ferramentas imprescindíveis na sala de aula.

No caso o ensino de diferentes conteúdos, como por exemplo, a cartografia. Vídeos, aplicativos, programas, pesquisas, agora estão disponíveis para serem utilizados, facilitando a compreensão dos estudantes.

Ou seja, os recursos tecnológicos disponíveis passaram a estar

presentes nas práticas escolares. Professores e estudantes devem aprender a utilizá-los, em todas as disciplinas, pois facilita o fazer pedagógico e atrai os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRAVERMAN, Harry. Revolução técnico-científica. In: . **Trabalho e capital mono polista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987, p. 137-147.

FERREIRA, C. **O fordismo, sua crise e o caso brasileiro**. Cadernos do CESIT- Text to para discussão nº 13. Campinas: CESIT, 1993.

FREIRE, P. **A máquina está a serviço de quem?** Revista Bits, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984.

LIPP, M. **Pesquisa sobre stress no Brasil**. Papyrus. Campinas. 1996.

PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** Artigos. Versão Online Cadernos PDE. 2014.

PILETTI, Nelson. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1996.

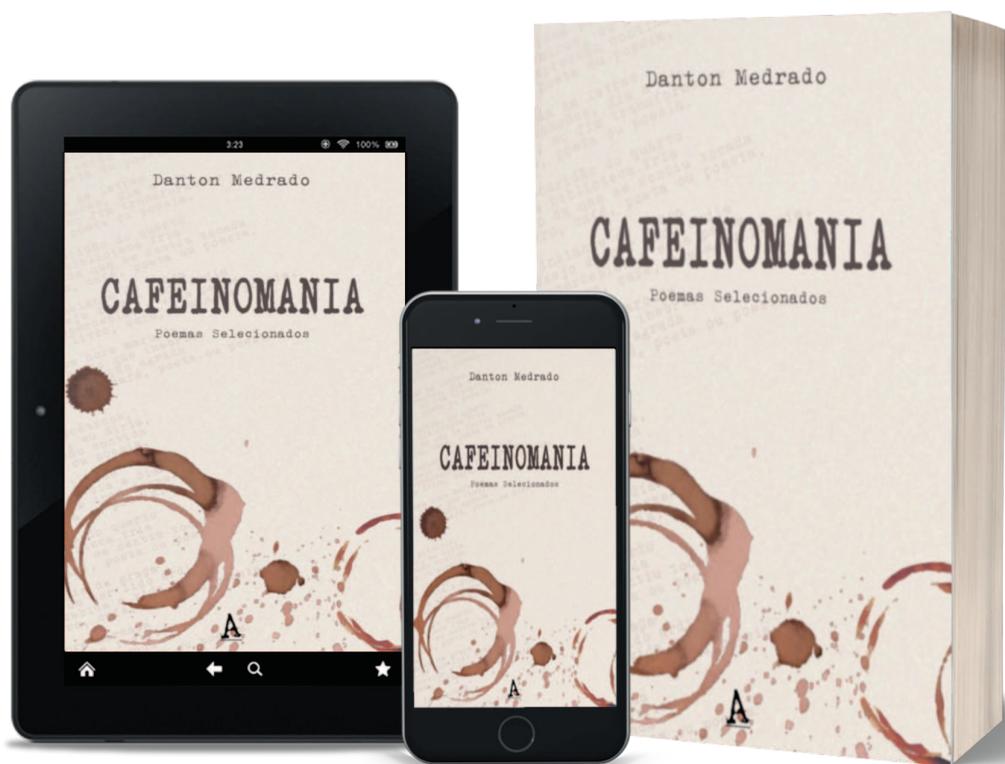
SILVA D.B.; SILVA, R.M.; GOMES, L.B. **O reflexo da Terceira Revolução Industrial na sociedade**. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção Curitiba – PR, 2002. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2002_tr82_0267.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

VIEGAS, A. **Qual o impacto da Tecnologia na sala de aula?** Disponível em: <https://www.somospar.com.br/tecnologia-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 11 abr. 2020.



Priscila Inakake

Professora do Ensino Fundamental II e médio, atuando há 10 anos na rede estadual de educação, diretoria de ensino região leste 1 e há 1 ano e meio na Rede Municipal de Educação de São Paulo, Diretoria Regional de São Miguel. Graduada em história pela Universidade Camilo Castelo Branco, em geografia pela Universidade Metropolitana de Santos e pós-graduada em Ensino de geografia e história pela Universidade de Braz Cubas.



A CULTURA AFRICANA E SUAS INFLUÊNCIAS

ROSEMEIRE SANTOS DE DEUS LOPES

RESUMO

Este artigo busca reflexões a respeito da cultura africana e sua influência na sociedade, que possui uma grande diversidade cultural, sua maior riqueza. Aprende-se desde cedo com a família “pequenas culturas” dentro das diversidades. Na escola, há um choque cultural, já que compartilha-se com pessoas tão diferentes algumas horas do cotidiano e de acordo com as regiões percebe-se que há ainda uma grande prática de preconceitos. É muito importante que se trabalhe positivamente com as personalidades negras desde a Educação Infantil, evitando que os preconceitos se propaguem. Os docentes enfrentam dificuldades durante o ensino, uma vez que cada criança traz seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, tais como alguns preconceitos de acordo com o ambiente familiar.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Choque Cultural. Escola

INTRODUÇÃO

Em um país tão rico culturalmente, ainda encontra-se dificuldades com relação às expressões regionais e às discriminações contra as personalidades negras. Para as crianças que estão na fase de Educação Infantil, isso pode parecer sem importância, mas quando começam a escolarização a partir do Ensino Fundamental, as dificuldades aparecem muito claramente, por

meio da linguagem verbal e do contato com outras crianças, é nesse momento que os docentes têm tarefa maior de transformar o ensino de forma a integrar atendendo todos durante sua escolarização.

Segundo FARIAS (2012, p.32) “cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização”. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes

atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.

O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para essa diversidade. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

Erroneamente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo, entre outros costumes e maneiras de viver e se relacionar.

OS AFRODESCENDENTES E SUA HISTÓRIA

A luta particular e emergente nas sociedades latino-americanas

deve ser reconhecida para que as demandas e reivindicações ganhem mais força social e política de solidariedade, o que influenciará particularmente cada um e seus movimentos nacionais, chamando a atenção e ganhando mais apoio de outros, à medida que essa luta se torna mais visível internacionalmente.

De acordo com Freitas (2019),

o tráfico de negros africanos para o Brasil na época da colonização durou quase quatro séculos e trouxe para o nosso país, de maneira forçada, mais de 4,8 milhões de africanos escravizados. Vindos das mais diversas partes da África e das mais distintas tribos e etnias, aqui no Brasil eles foram amontoados e obrigados a conviver juntos, apesar das suas diferenças. Nesse sistema brutal que era a escravidão, eles perderam seus nomes e suas identidades, tiveram seus documentos destruídos e seu passado apagado. Este foi também o momento em que a ligação entre os afrodescendentes brasileiros e as suas raízes na África foi interrompida.

Nesse mesmo sentido, é necessário conhecer também o que está acontecendo na Argentina, Bolívia, Cuba, Chile, Equador, México, Uruguai, Paraguai, Porto Rico, Venezuela e em cada uma das repúblicas da América Central, onde estão presentes os Estados Unidos. demandas dos garífunas, que são os negros de origem caribenha.

No entanto, os objetivos não devem ser apenas intelectuais, mas também práticos e ideológicos. Deve-se observar que onde quer que haja uma população afrodescendente, existe um movimento exigindo seus direitos. É importante transformar essa luta moderna em trincheiras nacionais, através do apoio e da solidariedade em ações que se beneficiam mutuamente, e tornando as presenças mais visíveis para acabar com as obscuridades e omissões acumuladas nas histórias oficiais desses países em questão.

Segundo Souza (2008)

é claro que muitas vezes pode haver mal-entendidos entre os membros de uma mesma cultura, assim como é possível entender coisas de culturas às quais não pertencemos. Mas no geral, para entendermos bem outra cultura, temos de passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, senão estaremos apenas pro-

jetando sobre os significados que aprendemos na nossa própria formação, ao longo do nosso processo de socialização, de nos tornarmos parte de um corpo social. A cultura é algo que nos permite fazer parte de um grupo e nos dificulta sermos um membro integral de um grupo que não o nosso, a não ser que nos transformemos radicalmente. (SOUZA, 2008, p. 87)

Frequentemente, nesses países já citados, “o africano” foi diluído e desapareceu total ou parcialmente como consequência da política repressiva do colonialismo britânico, holandês e francês exercida por sucessivas gerações de escravos que perderam completamente suas novas tradições mantidas pelas primeiras gerações; mas, sendo proibidos de praticá-los, eles falharam em manter suas raízes africanas puras.

Hoje, o conceito de “afrodescendentes” é universalmente reconhecido graças ao impulso das organizações afrodescendentes de todo o continente. O termo “negro”, uma construção colonial que denigra a condição humana africana, é hoje questionado pela autodeterminação intelectual e pela prática dos africanos e seus descendentes, uma vez que não reflete nem sintetiza a relação com história, espiritualida-

de ou filosofia de origem africana; e assim surgiu o prefixo Afro, quando começou a ser aplicado pelo barloventiano Juan Pablo Sojo, que em 1943 escreveu seu ensaio sobre notas e temas afro-venezuelanos, e foi retomado por Fernando Ortiz, em Cuba, com o conceito de afro-cubano Arthur Ramos no Brasil com o conceito de afro-brasileiro; e, portanto, em toda a área geográfica deste continente, a fim de reconhecer a presença africana nas construções históricas nacionais de cada país.

De acordo com Abdala,

a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, suas cores e suas nuances permite que teias sejam tecidas através de discussões, debates e reflexões no estudo da literatura afro-brasileira e africana com objetivo de eliminar as leituras de diferentes e exóticos sobre os biótipos brasileiros e africanos. Novas histórias deverão ser contadas e sobre os mais variados prismas num constante criar e recriar de diferentes pontos de vistas fornecendo assim elementos que possibilitam uma visão diferente sobre “o eu e o outro” (ABDALA, 2006, p.19).

Sem dúvida, “afrodescendentes” é uma construção social e acadêmica. Também faz parte do que é chamando de soberania intelectual ligada ao conceito de autodeterminação, o direito dos povos e de todo ser humano de ter um nome; neste caso, para os filhos da diáspora, cabe se “reconceberem”, rompendo com a definição colonial ocidental de “preto” ou “negro” imposto por 500 anos de submissão a teorias.

Paulo Freire (1996) corrobora com falas a respeito das transgressões éticas,

não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996, p.101)

São confrontados com um ato de soberania intelectual, entendendo isso como uma atitude de questionar tudo o que o outro como juiz tenta menosprezar, as percepções, ideias, ações, direito de se nomear; no entanto, podem aceitar críti-

cas justas daquele outro, ao qual serão sensíveis, na construção de consenso entre todos; mas não podem aceitar que o outro seja julgar e condenar essas ações e o que decidiram ser, arbitrariamente em nome de algum poder externo, seja Deus, partido, governo, Pais Fundadores da Nação, Estado ou outros fictícios formas da Santa Inquisição.

Percebe-se que o Brasil é cercado por miscigenações e com isso as linguagens vão diversificando a cada Estado, de acordo com a colonização, ainda assim sofrem com a discriminação e é muito importante que as personalidades negras sejam trabalhadas positivamente desde a Educação Infantil, inclusive.

Gonçalves (1999, p. 101-102) denota que,

[...] para se lidar com o heterogêneo na escola cabe primeiro reconhecê-lo como produto de uma construção histórica. Nesse sentido, ele não pode ser entendido como fruto de um arbitrário social ou de escolhas pessoais. O heterogêneo consagra formas de convivência, interações sociais, valores, saberes, costumes, que são coerentes com práticas e significados construídos historicamente em diferentes campos de luta política e no interi-

or de organizações sociais de relacionamento assimétricos entre suas partes. Uma comunicação intercultural que não tem, pois, como ser harmônica.

De forma moduladora, como acontecia o processo de escolarização, não permitia ao aluno uma reflexão, nem levando em conta suas experiências vivenciadas no cotidiano, levando-o ao formalismo estereotipado da cultura escolar.

Reconhecer os vários recortes dentro da ampla diversidade cultural, é lutar pelo respeito à diferença, é enfrentar o desafio para que todos os grupos sociais e culturais sejam respeitados, que haja uma troca de experiências e seus direitos de cidadania garantidos. A escola tem um papel de fundamental importância nesse sentido, pois é exatamente lá em que as diferentes culturas se encontram, assim, como os educadores são chamados à romper com a visão pequena de “cultura escolar” em estabelecer padrões culturais, que acaba contribuindo mais para a exclusão, do que garantindo uma educação democrática e de qualidade.

Reconhecer as diferenças não é fácil, mas deve-se respeitá-las e aceitá-las, romper com preconceitos e estereótipos sem fundamentação.

[...] Tendemos a uma visão homogeneizado-

ra e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica contextualizada e plural de nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental. (MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 26).

Dessa forma, é fundamental que haja um processo de socialização entre os alunos, a troca de experiências, o envolvimento, para que todos se reconheçam, conheçam a origem um do outro, suas raízes culturais, seus contextos de vida, para que não aconteça exclusão e tão menos a negação das identidades culturais, ao contrário, que esses alunos possam refletir e serem capazes de construir suas próprias identidades do ponto de vista cultural, e também, a partir da

valorização das diferenças, da interação entre elas implicará a aproximação entre as experiências culturais e a escola, o desenvolvimento da auto estima, o mal estar por se sentir “um peixe fora d’água”, e diminuir o problema da dificuldade de aprendizagem, além da indisciplina e a redução dos preconceitos.

Ao serem trazidos para o Brasil, os negros trouxeram também sua cultura e religião. Chegando, foram conduzidos ao cativeiro e suas práticas religiosas foram reconstruídas com nova estrutura e significado sobre uma base africana e, muitas vezes, misturada com indígena e europeia.

A Constituição da República Federativa do Brasil no seu Artigo 5º afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)”.

É importante estudar as religiões de origem africanas para acabar com a intolerância e construir uma relação de respeito para com todos. Isso é impossível sem conhecer e reconhecer a existência dessas religiões.

As crianças desde a primeira infância têm contato com discursos preconceituosos que vão construindo sua visão do mundo e a maneira

como se relaciona com seus pares. Não somente o olhar para o outro, mas o olhar para si mesma e suas características físicas e culturais sofrem influência deste meio. Se o ambiente privilegia os estereótipos de beleza, a autoimagem da criança tende a ser deturpada.

Cabe ao professor fazer uma discussão qualificada sobre seu papel na construção da identidade de seus alunos e familiares, privilegiando atitudes de empatia e alteridade. O trabalho com a Diversidade e Identidade vai muito além de projetos específicos, com começo, meio e fim, mas deve basear todas as ações da escola, em sua cotidianidade.

A Diversidade Étnico-Racial, é uma questão que, infelizmente, ainda é um tabu a ser quebrado em sala de aula, inúmeras inseguranças tomam conta do educador. Muitos colocam a culpa na falta de material, mas há uma gama de materiais sobre o assunto, apesar de muitos aparecerem de forma não-explicita. Ainda há materiais que podem ser adaptados e criados para contribuir para o enriquecimento do assunto.

Conhecer a raiz da história africana e os termos comuns a este aprendizado, é essencial para que o educador conduza de forma eficiente e eficaz o assunto. Além da quebra de pré-conceitos, inerentes à conduta do ser humano.

De acordo com a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, o estudo

da História da África e dos Africanos e a contribuição da cultura negra na formação do povo brasileiro tornam-se obrigatórios no currículo escolar. Essa lei passou a valer para todos os níveis da educação básica com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O Brasil é a segunda maior nação negra do mundo e foi necessária a criação de uma lei para que houvesse um tardio reconhecimento da importância da cultura negra na sociedade brasileira. A implantação desta lei não relega o papel do negro na História do Brasil como simples escravizado e sim como um grande contribuidor do multiculturalismo para o país. Com isso, é necessário explicitar alguns conceitos que sustentam este trabalho.

As novas técnicas de apresentação dos produtos da mídia e das formas simbólicas definem outros e variados significados às identidades nos dias atuais; elas interferem no modo de vida e no cotidiano das pessoas; dão nova configuração aos sentimentos de pertencimento dos indivíduos a determinados grupos; elas manipulam a corporeidade para tentar atender interesses sociais e comerciais. Tais estratégias, na medida em que são fixadas no imaginário coletivo, passam a ser traduzidas como naturais e inerentes à condição humana, funcionando como instrumentos de conhecimento e reconhecimento social.

Atualmente, casos de racismo com personalidades famosas têm sido divulgados nos jornais, TV e internet. Ao defender a igualdade racial, na intenção de acabar com o racismo, valorizar as diferenças de origens, de cor da pele, tipo de cabelo, modo de vestir e de falar.

A luta pela igualdade começa reconhecendo as diferenças, pois é respeitando às diferenças físicas, estéticas, de etnia e de gênero que conquista-se a igualdade. Ninguém é igual a ninguém e todos devem ser respeitados.

Não basta, porém, olhar o outro se não olhar para si. Por isso, a defesa da igualdade passa também por cada pessoa ao gostar de si mesma. A isso chama-se de autoestima.

O racismo, a discriminação, o preconceito e a exclusão devem ser banidos das escolas. Para isso precisam compreender que os brasileiros interagem constantemente com a herança africana.

No Brasil, são, na grande maioria, mistura de africanos, indígenas e europeus. Tem nariz largo, cabelo crespo, ondulado ou liso, castanho ou preto. Mas vivem na ditadura da beleza magra e loura que impõe padrões de beleza eurocêntricos. A TV e a mídia, de modo geral, mostram um tipo de beleza que não é brasileira, mas sim europeia.

Assim, com pouca idade, muitas jovens vão para o salão fazer re-

laxamento de raiz, amaciamento, escova permanente ou progressiva e muitos outros métodos modernos para manter o cabelo esticado como se fosse liso. Raramente o liso fica com aparência de natural. Muitas também, descolorem e pintam de louro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os afrodescendentes enfrentam "uma imagem terrível" da discriminação em moradias, locais de trabalho e na vida cotidiana.

No mercado de trabalho, os afrodescendentes com um diploma tinham quase duas vezes mais chances de trabalhar em ocupações de baixa qualificação do que a população em geral.

Durante séculos, os que viviam na diáspora africana foram marginalizadas como parte do legado da escravidão e do colonialismo. Existe um consenso crescente de que o racismo e a discriminação racial fizeram com que os afrodescendentes fossem relegados em muitos aspectos da vida pública, sofreram exclusão e pobreza e são frequentemente "invisíveis" nas estatísticas oficiais. Houve progresso, mas a situação persiste, em graus variados, em muitas partes do mundo.

Os fatores que os levam à pobreza são principalmente estruturais. A discriminação é aparente no acesso desigual que esses grupos têm aos serviços básicos. Eles são frequentemente prejudicados, por

exemplo, no acesso à educação, saúde, mercados, empréstimos e tecnologia.

O exercício pleno dos direitos humanos por afrodescendentes depende significativamente de seu acesso à educação, que é fundamental para o desenvolvimento humano. Uma combinação de maior acesso à educação, conclusão de cada fase da educação e ensino de alta qualidade não é apenas necessária para garantir direitos sociais básicos, mas também tem um efeito positivo no crescimento econômico e na equidade, através da construção de capital humano e melhoria da saúde da população, fortalecendo, assim, a sociedade em geral.

A discriminação enfrentada por afrodescendentes está recebendo maior atenção e, como resultado, grupos têm cada vez mais ouvido suas vozes no processo político.

No nível nacional, muitos países alteraram suas constituições para incluir referências mais claras aos seus caracteres multiculturais. Alguns Estados criaram instituições nacionais para promover a igualdade racial. Em alguns países, foi adotada legislação, que inclui políticas de ação afirmativa para a educação, programas direcionados de saúde e outras iniciativas de interesse das pessoas de ascendência africana.

Embora esses processos tenham resultado em maior visibilidade para os afrodescendentes e, em certa medida, tenham aumentado seu poder, ainda existem problemas para garantir que não sejam excluídos do exercício pleno de seus direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA Jr., Benjamin. **A literatura, a diferença e a condição intelectual**. Revista Brasileira de Literatura Comparada. nº 8, p.19-39, 2006. Curitiba: SEED-PR, 2006.

BRASIL, MEC <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>> acesso em 10 de Jan de 2020.

COHN, CLARICE. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

FARIAS, M.S. "**Cultura e Identidade Cultural**". Maio de 2012. <<http://livredialogo.blogspot.com.br/>> acesso em 10 de Jan de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Júlia. **De onde viemos: A história dos afrodescendentes no Brasil**. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/de-onde-viemos-a-historia-dos-afrodescendentes-no-brasil/>. Acesso em 19 de Jan de 2020.

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.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. Ática: São Paulo: 2008.



Rosemeire Santos de Deus Lopes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes em 2009. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo em 2017. Pós Graduada em Arte e Educação pela Faculdade Alvorada Plus em 2016. Professora de Educação Infantil.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO E DISTANCIAMENTO SOCIAL

VENERANDA ROCHA DE CARVALHO

RESUMO

O ineditismo da situação no mundo por conta da pandemia da Covid-19 faz com que também sejam insólitas as preocupações. Não ter a certeza de nada causa impotência, com a certeza de que não se domina o que está em jogo. É isso, ninguém está no comando, são guiados por uma coisa que não veem, mas que é capaz de matar. Neste epicentro, juntamente com os serviços de saúde e autoridades governamentais, está a escola, difícil imaginar como seria a escola longe disso. Famílias, estudantes, professores, dirigentes, secretários, governantes, todos unidos por uma única pergunta: Quando voltarão à normalidade? Em suma, as famílias, além da preocupação em manter seus empregos, têm apreensão de como auxiliar seus filhos e a dúvida de quando poderão retomar o envio de seus filhos à escola. Não sabem mais o que fazer. Ficam todos perdidos, quase que numa cena de filme de ficção científica.

Palavras-chave: Educação Domiciliar. Isolamento Social. Sobrecarga Emocional.

É comum que as pessoas de toda parte do mundo tenham recebido, via redes sociais, inúmeros memes, áudios, montagens de vídeos com situações inusitadas das mais variadas situações sobre o isolamento social que assola todos os continentes. Destes momentos de ler, ouvir e enxergar, tem-se diferentes reações, seja vontade de sorrir copiosamente até a sensação de

profunda tristeza pelo que a humanidade passa. Os noticiários atualizam minuto a minuto a situação da pandemia. Assim como o aumento de casos positivados e infectados, as notícias falsas também ganham espaço.

É necessário considerar o isolamento social de dois pontos de vista muito importantes: o da soci-

ologia e o da epidemia. Do ponto de vista da epidemia já foi comprovado que o isolamento é uma das formas mais eficazes, juntamente com a higienização adequada e do ponto de vista da sociologia, precisam compreender em que condições vive a maioria da população. Falta saneamento básico, escassez de produtos de higiene pessoal e de alimentação balanceada, moradias amontoadas, dividem até uma simples escova de dente. A maioria destas pessoas não tem dignidade humana de sobrevivência e todos os dias se torna uma luta.

Eis que pode-se compreender o sentido da escola para os terráqueos: a escola faz o que a sociedade necessita. A escola acolhe, ensina, educa, alimenta, socializa, instrui. A escola dignifica a existência humana e sua relação com o mundo e consigo.

De acordo com os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos (Seade), órgão da Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do estado de São Paulo, divulgados em março de 2020, em referência ao Dia Internacional da Mulher, constatou-se que 39% das famílias são chefiadas por mulheres seja com ou sem cônjuge e com ou sem filhos, deste modo, os exemplos citados serão de referência maior às mães.

Tem mãe exigindo uma estrutura complexa de aula on-line, pois sua criança não pode interromper a alfabetização; tem a outra que não

aguenta mais fazer lição, afinal de contas ela não é professora e não sabe ensinar; ainda tem aquele pai que não sabe o que vai fazer se o filho não se preparar para o vestibular (sem contar com o boleto da mensalidade para pagamento). As professoras que também são mães podem passar por este descompasso, porque deixou de ser apenas professora, agora é influenciadora pedagógica, editora de vídeos, e com toda essa mudança, ainda tem seus filhos, que também estão em casa, comendo, bebendo, chorando, gritando, brigando.

O serviço aumentou para todos. Ninguém se salva! A população que vive à margem da sociedade, sofre ainda mais com este desequilíbrio. Faltam-lhes quase tudo, eles não têm a preocupação urgente da lição a fazer, a preocupação é o que vai ter para comer, para beber, como ficar isolado se tem que levantar cedo, sair para trabalhar e não perder o emprego.

Nem o mais pessimista imaginaria uma situação como essa. Não se podia prever o que estava por vir, não estavam preparados para a educação domiciliar. Mesmo com todas as tentativas de discussão sobre este assunto nos governos, sempre foi abortada esta ideia. E agora a hipótese pode ser comprovada pedagogicamente, para que não reste nenhuma dúvida: não tem condições estruturais muito menos emocionais para a educação familiar.

Possivelmente você já tenha lido sobre o grau de estresse emocional da maioria das crianças em casa por conta do isolamento e distanciamento social, e não poderia ser diferente, elas não têm (nem seus familiares), experiência com o ensino domiciliar e dificilmente vão compreender que este momento não são férias. Neste mesmo ritmo, a irritação, ansiedade, frustração, sentimentos como impotência e incompetência atingem o pico da curva da sobrecarga emocional.

As escolas estão imersas em pressões e tensões políticas e ideológicas (e na ocasião epidemiológico) inerentes ao cotidiano escolar. Ao longo do tempo, os profissionais e estudiosos do contexto educacional focaram-se excessivamente nas metodologias possíveis para que os alunos aprendessem os conteúdos disciplinares com ênfase no psicológico, deixando cada vez mais evidente a necessidade de reflexões mais profundas sobre a estrutura mais ampla da educação, considerando os conflitos sociais e diversidade cultural, de classes e gêneros e suas co-relações com o roteiro escolar.

Neste sentido, o cotidiano escolar está distante da realidade social, e segundo Karabel e Halsey (apud APPLE, 1997), um dos programas de investigação mais importante é a articulação entre os estudiosos “interpretativos” das escolas e as análises “estruturais”, ou seja, articulação entre as teorias propostas e as práticas pedagógi-

cas. Há dificuldades em separar as questões educacionais das questões políticas mais amplas, tendo sido identificadas por Hogan quatro categorias em que estas questões estão inseridas: a política estrutural, política do capital humano, política do capital cultural e política da substituição. Embora não sejam modelos ideais, são úteis, pois estabelecem diferentes relações de conflito geradas dentro e fora do espaço escolar, tendo como geradores a necessidade de conhecimento, bens econômicos e serviços e pelas relações de poder existentes.

Com base nestas perspectivas, a escola não pode ser entendida como local de multiplicação e aproveitamento dos alunos, mas como uma das partes de um mecanismo estruturalmente mais complexo e tendo clareza de seu papel dentro desta ampla estrutura que leva em consideração a dimensão social, ideológica e econômica. Embora estando relacionadas, estas dimensões podem ser estabelecidas em três níveis: acumulação, estruturação e produção.

Tendo sido percebidas tais dimensões, a escola é vista como legitimadora de práticas gerenciadoras de culturas, mas também podendo ser vistas como instituições econômicas que ajudam não só na produção de conhecimentos técnicos/administrativos úteis, mas também na reprodução da cultura e formas ideológicas dos grupos dominantes. Essas três dimensões fazem parte das pres-

sões estruturais exercidas sobre as escolas e nem sempre podem supor que sejam bem sucedidas no desempenho dessas funções e, além disto, às vezes estas três dimensões são contraditórias e podem funcionar umas contra as outras.

Observem que a escola ao interromper seus trabalhos por força de decreto em relação à pandemia que acomete o mundo, começaram as discussões sobre a alimentação das crianças, os conteúdos ditos como perdidos, o desemprego de suas famílias, especialmente as mães, pois não tem com quem deixar seus filhos neste período, aulas à distância (sem considerar a precariedade e miséria da maioria das famílias que são atendidas pela escola pública) e nas mais variadas sugestões de atividades a serem feitas em casa para entreter e minimizar os impactos do isolamento e falta da escola.

Mesmo não tendo sido enfatizadas as contradições entre os papéis que as escolas desempenham, não é de todo ignorada a relação entre o ensino e a melhoria/recriação das desigualdades, este ângulo da questão é mais especialmente tratado pela sociologia da educação por meio de seu trabalho sobre a criação do estatuto, também de investigações etnográficas mais recentes sobre a cultura escolar.

A diferença de classes sociais e sua estratificação embasam a maioria dos estudos etnográficos sobre a educação, estando menos

ligadas as questões sobre cultura de classes, raça e gênero do que visando o propósito de obtenção de estatuto.

Após diversos e sofisticados estudos sobre os conceitos do que as escolas fazem socialmente, pode-se afirmar que as abordagens que focam somente a economia e não a cultura, ou que não levavam em consideração as experiências vividas pelos atores escolares permaneciam incompletas, e também que a escola é permeada por conflitos ideológicos que estão em constante mudança indo e vindo entre os atores responsáveis pelo processo, e pela estrutura que os acolhe.

Sendo assim, as ideologias mantêm as pessoas sujeitas a uma ordem social já existente, da mesma forma que as qualifica para as transformações sociais na medida em que exige ações concretas para situações concretas, pautadas na reflexibilidade dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo.

Desde os primórdios da existência humana, o distanciamento afetivo para ensinar (leia-se: educação feita pelo outro) já era exercido. Em Atenas, era de responsabilidade da família a educação de sua criança até os sete anos, mas quem o fazia eram as amas e os escravos que cuidavam delas. Depois desta idade era entregue a um pedagogo, que também era uma pessoa escravizada e encarregada de acompanhar as crianças à escola. Era comum tam-

bém fazer intercâmbios entre famílias: uma família enviava seus filhos para outra e vice-versa. Ou seja, para que haja aprendizagem, no sentido formal da palavra, o distanciamento afetivo é necessário. Não é preciso pensar muito sobre isso, observe o momento em se vive em época de pandemia e os descompassos quanto à isso.

Quanto às medidas tomadas pelos governos na tentativa de amenizar a falta da escola pública para as crianças e suas famílias, há a falsa ilusão de que enviar materiais didáticos para o endereço residencial suprirá a necessidade de mediação do professor. Além disso, a disponibilização de plataformas de ensino à distância iludem o público em geral, pois não consideram que a maioria da população não têm um aparelho eletrônico como computador ou celular, assim, não dispendo do recurso eletrônico não adianta o pacote de internet sem consumir dados. O envio de cartão-merenda para as famílias em situação de vulnerabilidade despreza àqueles que embora não estejam em situação de extrema vulnerabilidade, mas estudam na escola pública e que em tese fazem parte da máquina e têm o direito de recebê-lo.

Por fim e não menos importante, os que defendem o front de batalha: professores. Antes massacrados com adjetivos deprimentes, especialmente quando fazem greve, lutando por melhores condições de trabalho, e ficam no alvo sob duas vertentes: 1) Recebem ‘sem traba-

lhar’ e 2) Como a professora aguenta trinta crianças numa sala se eu não dou conta do meu sozinho?. São falas recorrentes nestes tempos, mas observem que os professores nunca saem do alvo, estão sempre em evidência e julgamentos constantes.

A análise deve ser a de que nenhum trabalhador deve ter seu salário suspenso numa situação na qual se vive, ou seja, não é privilégio do professorado, deve ser obrigação do governo e extenso aos demais trabalhadores formais ou informais. A redução de jornada e consequentemente dos salários não deve ser a melhor solução neste momento de crise.

A escola não terá de se ressignificar. Ela sabe seu papel e as cumpre, sempre dança conforme a música, mas não era valorizada tampouco vista. A sociedade olhará para a escola de modo diferente, pois ao término dessa época poderão ter o pensamento de que não podem viver sem a escola e todos os seus agentes. A escola é essencial. Assim como o investimento em ciência, pesquisas, bolsas de estudos, estímulos acadêmicos. É com conhecimento que se combate uma pandemia, e a escola faz isso.

Ao voltarem para as escolas e as crianças correrem pelo pátio, será necessário repensar os conteúdos e falar de superação, empatia, necropolítica, ciência, saneamento básico, exclusão social, profissões, desigualdades sociais, solidão, uni-

ão. Não serão os mesmos e não voltarão ao normal, viverão o novo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. 1997. **Os professores e o currículo: abordagens sociológicas**. Lisboa-Pt: Educa (Considerando a educação relacionalmente: a estratificação da cultura e das pessoas na Sociologia do Conhecimento Escolar, p. 15-39).

Pesquisa do Seade analisa a vida das mulheres chefes de família. SEADE, 2020. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/pesquisa-do-seade-analisa-a-vida-das-mulheres-chefes-de-familia/>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989, v. 1, p.27-39.



Veneranda Rocha de Carvalho

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo (PMSP), São Paulo/SP. Link: <http://lattes.cnpq.br/2379366415422723>. Contato: carvalho.veneranda@gmail.com



Organização:

Ana Paula de Lima

Vilma Maria da Silva

Amilza da Paixão Santos

Ana Paula de Macedo

Ana Raquel da Silva Almeida

Delmira Moreira da Cruz

Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira

Edgleid Sales Braga Bernardo

Geizibel de Cássia Caluta dos Santos

Jane Clementino de Souza

Lidiane Amaral Brito

Lilian Muller da Silva

Maria Helena Sotto Maior

Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Mayara Santos Teixeira Costa

Priscila Inakake

Rosemeire Santos de Deus Lopes

Veneranda Rocha de Carvalho

ISSN 2675-2573



Edições
Livro Alternativo

Revista **a EVOLUÇÃO**

www.primeiraevolucao.com.br